<36642081040010

Betrachtungen

über die

Schulreform in Bayern

und

Preußen

von

E. Falch,

Kgl. Professor an der Industrieschule München.

Inhalt:

M. Rieger'sche
Universitäts-Buchhandlung
Gustav Himmer **k. b. Hoflieferant.**
München 1893.

Statt einer Vorrede.

Ich hab' gethan, was ich nicht lassen konnte.

W. Tell, I, 1.

Der Staat ist nicht der Bildner des Volkes, sondern, wenn er seine Aufgabe recht versteht, nur der Verwalter des dem Volke gehörigen Bildungskapitals.

Willmann, Didaktik, II. Bd. S. 482.

Man verzeiht heutzutag weit lieber große Bücher über kleine Gegenstände, als kurzgefaßte Urteile über große Fragen.

Gleichwohl wagt es der Verfasser, die kleine, aber wenigstens nicht leichtfertige Ware vom Stapel laufen und ihr Glück versuchen zu lassen.

Rümelin in seiner Vorrede zu „Reden und Aufsätze" 1875.

I.

Die Schulreform in Preußen.

Es ist ein erfreuliches Zeichen der Zeit, daß man im politisch neu erstandenen deutschen Reich auch das Bedürfnis einer geistigen Wiedergeburt fühlt und sich zu einer solchen durchzuringen sucht. Wie auf allen Gebieten des staatlichen und gesellschaftlichen Lebens, so zeigt sich dieses Streben nicht am wenigsten auf dem Gebiete der Schule. Mit Ausnahme der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts gibt es keine Zeit, in welcher die Schulreformfrage so im Vordergrund des öffentlichen Interesses stand, als gegenwärtig.

Es würde darum wenig Verständnis für die Zeichen der Zeit verraten, wollte man die Schulreformbewegung unserer Tage als etwas Zufälliges betrachten, oder als etwas künstlich Gemachtes, etwa als die planmäßige Agitation der Realschulmänner für Berechtigungen, oder als das Produkt unzufriedener, ehrgeiziger und neuerungssüchtiger Leute. Nichts von dem allen kann allein eine geistige Bewegung hervorrufen, die so weite Kreise zieht wie die Schulreformfrage. Man bilde sich doch ja nicht ein, diese weiten Kreise enger machen zu können mit dem Hinweis darauf, daß Scharen von sogenannten Unberufenen in diese Frage „hineinreden". Jeder Familienvater, der sein Kind vom Staat unterrichten und erziehen lassen muß, hat ein Recht, sich ein Urteil über die Unterrichtserfolge zu bilden nnd seine Wünsche zu äußern. „Denn der Staat hat kein anderes Ziel, als das Wohl der Allgemeinheit, und seine Bevormundung kann nicht soweit gehen, daß sein Ideal der Erziehung sich auf die Dauer im Widerspruch befände mit den Wünschen und Bedürfnissen der menschlichen Gesellschaft, der er dient." (Die Umgestaltung des höheren Schulwesens von Dr. K. Reinhardt, Frankfurt a/M. 1892).

Die Schulreformfrage ist aber gerade jetzt vom deutschen Volksgeist aufgeworfen worden, weil sich die Schule mit dem veränderten

Aussehen der Gesellschaft unserer Tage in religiöser, sittlicher, politischer und sozialer Hinsicht ausgleichen will.

Alles Große indes in der Weltgeschichte ist, wie die Erfahrung lehrt, von einzelnen, niemals von der Masse ausgegangen. Deshalb bleibt es auch eine hochbedeutsame That, deren Folgen für den Augenblick noch gar nicht zu übersehen sind, daß es einem deutschen Fürsten, Wilhelm II., König v. Preußen und deutschem Kaiser, gegeben war, jene pädagog. Gedanken auszusprechen, die bewußt oder unbewußt in einem großen Teile der Gebildeten des deutschen Volkes vorhanden sind, und für deren Verbreitung eine große Zahl deutscher Schulmänner in Wort und Schrift thätig ist.

Wenn auch zugestanden werden muß, daß es bei Wilhelm II. nicht die reine pädagogische Idee war, die ihn zu seinem Vorgehen bestimmte; wenn auch nicht verschwiegen werden kann, daß ein Laie in Schulsachen nicht selten fehlgreift; wenn man sogar der Meinung sein kann, daß Wilhelm II. besser gethan, wenn er den Beratungen nicht durch seine energische Willensäußerung ein ganz bestimmtes Gepräge aufgedrückt hätte; — so viel steht fest: an der Wende des Jahrhunderts hat der König v. Preußen diejenigen Gesichtspunkte aufgestellt, nach denen, wenn nicht alle Zeichen trügen, im kommenden Jahrhundert unser Mittelschulwesen eingerichtet werden wird.

Irre ich nicht allzusehr, so sind es die folgenden:

Unsere Erziehung sei: 1. **Religiös.** 2. **National.** 3. **Modern-praktisch.**

1. **Religiös.** „Ich werde selbstverständlich als preußischer König, wie als summus episcopus meiner Kirche es meine heiligste Pflicht sein lassen, dafür zu sorgen, daß das religiöse Gefühl und der Funke christlichen Geistes in der Schule gepflegt und gemehrt werde.“ (Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts, Berlin 1891, W. Hertz, S. 770).

2. **National**: „Wir müssen als Grundlage für das Gymnasium das Deutsche nehmen; wir sollen nationale junge Deutsche erziehen, nicht junge Griechen und Römer. Wir müssen von der Basis abgehen, die Jahrhunderte lang bestanden hat, von der alten klösterlichen Erziehung des Mittelalters, wo das Lateinische maßgebend war und ein bischen Griechisch dazu.“ (Verhandungen a. a. O. S. 72.)

3. **Modern-praktisch**: „Es wird von dem Grundsatze ausgegangen, daß der Schüler vor allen Dingen soviel wie möglich wissen müsse; ob das für das Leben paßt oder nicht, das ist Nebensache. Wenn man sich mit einem der betreffenden Herrn darüber unterhält und ihm klar zu machen versucht, daß der junge Mensch doch einigermaßen praktisch für das Leben und seine Fragen vorgebildet werden solle, dann wird immer gesagt, das sei nicht Aufgabe der Schule,

Hauptsache sei Gymnastik des Geistes, und wenn diese Gymnastik des Geistes ordentlich getrieben würde, so wäre der junge Mann im Stande, mit dieser Gymnastik alles fürs Leben Nothwendige zu leisten. Ich glaube, daß nach diesem Gesichtspunkt nicht mehr verfahren werden kann." (Verhandlungen, a. a. O. S. 72).

Die Versammlung freilich, welche über die Umsetzung dieser Ideen in Thaten beraten sollte, stand in ihrer überwiegenden Mehrheit keineswegs auf der Höhe dieser Anschauungen. Sie staunte über die königlichen Äußerungen und that, „der Not, nicht eignem Drang gehorchend", gerade so viel, daß es dem königlichen Willen noch genügte. Sie gab sogar den lateinischen Aufsatz preis, „die Krone und die Blüte des Gymnasialunterrichtes" hörte man doch mit innerlichem Vergnügen, daß der immer lästiger werdenden Konkurrenz-Anstalt, dem Realgymnasium das Todesurteil verkündet war, und zwar ein recht hartes — das des langsamen Siechtums.

Von der Mehrheit dieser Versammlung war auch nichts Anderes zu erwarten, bestand sie ja doch aus unbedingten Anhängern der humanist. Gymnasien. „Prüfen wir", heißt es in dem pädagogischen Archiv von Dr. Krumme, 1892, S. 85—95, „die Zusammensetzung noch nach anderen Gesichtspunkten. — Wir sehen die Häupter der einen Seite vollzählig, die der andern gar nicht. Man will über die Daseinsberechtigung des Realgymnasiums entscheiden und die Hauptkämpfer für das Realgymnasium: Steinbart, Schmeding, Meyer-Dortmund, Schwalbe, Bach fehlen . . . die Landwirtschaft war gar nicht vertreten . . . für das Polytechnikum war ein Vertreter zur Stelle! Das Bergfach, die Ingenieurwissenschaft, die hochentwickelte Technik waren unvertreten. Die neueren Sprachen vertrat nur ein Universitätsprofessor (Tobler), der Anhänger des humanstischen Gymnasiums ist." Und, fahre ich fort, was sollen die drei Nichtpreußen: Albrecht, Schiller, Uhlig, „alle drei entschiedene Anhänger des human. Gymnasiums und ausgesprochene Gegner der Realgymnasien" bei der Beratung über preußische Schulreform! Wenn es einem Uhlig gestattet war, in Gegenwart des Kaisers seine Beobachtungen, die er in Schweden machte, samt den Schlüssen, die er daraus zog, darzulegen, wo war Klinghardt, der auch seine Beobachtungen machte, aber zu ganz anderen Schlüssen gelangte? Und erst der Siebenerausschuß! Hintzpeter, Schrader, Kropatschek, Graf, Uhlhorn: enragierte Anhänger der bisherigen Gymnasien; ihnen gegenüber Fiedler und Schlee, gemäßigte Reformfreunde. In der That, Wilhelm II. muß nicht gut beraten gewesen sein, denn auf das: Ja, also! am Anfang folgte das: Ja, aber! am Schluß.

Gewiß empfindet man beim Studium der Verhandlungen über die Fragen des höheren Unterrichts, daß bei hoher Bildung und bedeutender Sachkenntnis sehr viele beherzigenswerte Gedanken ge-

äußert wurden. Das Ganze ist aber doch nur eine Halbheit; eigentlich hat es nach keiner Seite hin voll befriedigt, und infolge dessen schwebt noch immer über dem ganzen preuß. Schulreformwerk ein den Atem beklemmendes Gefühl der Unsicherheit.

Die Hauptschäden, welche die Konferenzergebnisse im Gefolge haben, scheinen mir in folgendem zu liegen:

1. In der Überbürdung des humanistischen Gymnasiums.

2. In der Forderung der grundsätzlichen Trennung der Mittelschulen nach der humanistischen und realistischen Richtung.

3. In der Einführung eines Examens nach den ersten sechs Jahren.

4. In dem Mangel eines gemeinsamen Unterbaues.

Zu 1. Das humanist. Gymnasium ist insofern verschlechtert, als die Häufung von Unterrichtsgegenständen keine echte Bildung, sondern nur „enzyklopädisches" Wissen erzeugt, geradezu erdrückend wirken muß und thatsächlich überbürdet. Die Überbürdung liegt ja weniger in übertriebenen Anforderungen an die Schüler von Seite der Lehrer, als in der Unkenntnis oder Nichtbeachtung der geistigen Diätetik, in der unpsychologischen Häufung der Unterrichtsgegenstände und in methodischen Mängeln. Die Leistungen der Schüler müssen bei einer zu großen Anzahl von Fächern lückenhaft und oberflächlich werden; denn der altbewährte Grundsatz: multum, non multa ist verlassen, unbekannt ist jenes herrliche Wort Rückerts:

Nicht zu früh mit der Kost buntscheckigen Wissens, ihr Lehrer,
Nähret den Knaben mir auf; selten gedeiht er davon.
Kräftigt und übt ihm den Geist an wenigen würdigen Stoffen;
Euer Beruf ist erfüllt, wenn er zu lernen gelernt.

Der unglückliche Gedanke jener Einheitsschule, wie ihn Oberlehrer Hornemann mit Geist und Geschick bisher vertreten hat, ist im neuen preußischen Gymnasium der Verwirklichung nahe, und nicht ohne zureichenden Grund hat sich darum der Einheitsschulverein schon im April 1891 aufgelöst. Doch jetzt schon lassen sich Klagen über die Überbürdung in den neuen Gymnasien vernehmen. Für uns ist dies freilich keinen Augenblick verwunderlich, denn es ist eben schlechterdings unmöglich, die Schüler der Mittelschulen mit der Kenntnis der klassischen Sprachen und zugleich mit den modernen Bildungsstoffen auszustatten. Dagegen sträubt sich die mittlere und verschiedene Begabung der Schülerwelt und die immer noch wachsende Differenzierung der Wissenschaften. „Man kann dreist behaupten, daß kein Lehrplan etwas taugt,

der den beiden sich gegenüberstehenden Richtungen gleichmäßig gerecht werden will.“ (Die preuß. Schulreform von G. Wendt, Beil. zur Allg. Zeitung, 1892, Nr. 21.)

Zu 2. Es hat für den ersten Augenblick etwas Bestechendes, wenn man liest: „Es sind grundsätzlich in Zukunft nur zwei Arten von höheren Schulen beizubehalten, nämlich Gymnasium mit den beiden alten Sprachen und lateinlose Schulen.“ Also: Keine Realgymnasien. Aber das ist keine pädagogische Maßregel, sondern eine militärische und eine radikale, deren schlimme Folgen bald genug erkennbar werden dürften, vorausgesetzt, daß sie überhaupt durchgeführt werden kann.

Dem Vorsichtigen und in der Geschichte der Entwicklung des Mittelschulwesens Bewanderten ist es keinen Augenblick zweifelhaft, daß die Realgymnasien nicht nur eine hohe Bedeutung für die im Uebergang begriffenen Zustände der Gegenwart haben, sondern auch für die Zukunft. Denn das Griechische wird als obligater Gegenstand allmählich fallen; schon mehren sich die Stimmen dafür, und sowie man die Bibel und Shakespeare in deutscher Sprache liest und genießt, so wird es auch mit der wirklich bildenden griechischen Literatur ergehen. „Ich schließe mit dem freundlichen Ausblick in die Zukunft, wo es uns gestattet sein wird, mit unseren Knaben und Jünglingen den Rückzug der Zehntausend, die Freiheitskämpfe der Griechen, die Irrfahrten des Odysseus, den Zorn des Achill und die Klagen der Antigone in unserm geliebten Deutsch zu lesen. . . . Und sie (die Schüler) werden ein vollgegründetes Recht haben, mit unserm Lieblingsdichter, der nicht griechisch verstand und doch ein Herold griechischer Schönheit geworden ist, freudig zu rufen:

„Die Sonne Homers, siehe! sie lächelt auch uns.“

(Die Zukunft des griech. Sprachunterrichtes auf den Gymnasien. Vortrag von Dr. Bahrsch, Professor am K. Gymnasium zu Danzig. Konitz 1891.). Das Latein aber bleibt wegen seines internationalen Charakters wohl noch viele Jahrzehnte notwendiges Sprachmittel für jeden gelehrten Beruf, ganz abgesehen von seiner formalen Bildungskraft auf sprachlichem Gebiet.

Und so eröffnet sich dem Realgymnasium, welches im Studium der lateinischen Sprache den Zusammenhang mit dem klassischen Altertum nicht verliert und in der Aufnahme moderner Bildungselemente der Gegenwart genügt, die Aussicht auf die Zukunft.

Dazu kommt noch folgende Erwägung. So lange nicht den sämtlichen neunklassigen Mittelschulen der Zutritt zu allen Hochschulen ohne Einschränkung offen steht, so lange ist das Realgymnasium, in dem Latein gelehrt wird, eine absolute Notwendigkeit, wenn nicht

die unheilvolle Monopolisierung des humanistischen Gymnasiums noch verhängnisvoller werden soll. „Ich fürchte nämlich“, sagt ganz zutreffend Prof. Dr. Ziegler, . . . „daß, wenn man das Realgymnasium beseitigt, oder auch nur seinen Abiturienten die Pforten zur Universität hartnäckig verschließt, man dadurch genötigt werden wird, dem realistischen Bildungsstoff auf den humanistischen Anstalten immer mehr Konzessionen zu machen, einen immer größeren Platz einzuräumen. Das Englische und das Zeichnen sollen obligatorisch gemacht werden, die Mathematik höhere Ziele erreichen, die Naturwissenschaften extensiver und intensiver betrieben werden.

So lange wir nun Realgymnasien haben, können wir alle solche Forderungen von jenen ab- und diesen zuweisen: wer das braucht nnd wünscht, der möge auf dem Realgymnasium seine Vorbildung haben, also die Mediziner, die Techniker, die großen Kaufleute, kurz alle, welche die modernen Bildungsstoffe bevorzugen und daneben doch eine gründliche sprachliche Schulung für wünschenswert und notwendig halten.

Sind dagegen keine Realgymnasien vorhanden, so wird sich dies alles am humanistischen Gymnasium abspielen wollen, und die Folge wird erst eine Überbürdung und dann eine Beschränkung und Beschneidung derjenigen Fächer sein, welche die meisten Stunden haben, d. h. der altsprachlichen, und so wird dieser Unterricht an Stundenzahl, Wirksamkeit und Wert rasch genug sinken und das humanistische Gymnasium immer mehr ein Realgymnasium mit zu wenig Latein und mit ein bischen Griechisch werden: das ist die unbeabsichtigte aber **notwendige** Wirkung des Beschlusses vom 12. Dezbr. 1890.“ (Die Fragen der Schulreform von Dr. Th. Ziegler, Prof. der Philosophie und Pädagogik an der Universität Straßburg, Stuttgart 1892, S. 57/58).

Zu 3. Die Berechtigungsfrage und insbesondere die Regelung der Einjährig-freiwilligen-Prüfung war für mich der Punkt, bei dessen Besprechung die ganze Organisationsfrage zum Austrag kommen mußte. Hatte man doch allen Grund, hier einmal etwas Entscheidendes zu erwarten. Das Wort des ehemaligen Kultusministers von Goßler, von „der verkümmerten und verkrüppelten Bildung“ aller derer, die mit dem Reifezeugnis der Obersekunda (unserer 7. Klasse) abgehen, ging von Mund zu Mund. Am 18. März 1890 hatte derselbe Minister im Abgeordnetenhaus erklärt: „Es habe sich auf Grund der hochherzigen Initiative Sr. Majestät die sichere Möglichkeit ergeben, daß das ganze einjährig-freiwillige Berechtigungswesen, die das wesentlichste Hemmnis für eine gedeihliche Entwicklung des höheren Unterrichtes sei, aus der ganzen Behandlung der organisatorischen Frage ausscheide.“ Und im Dezember desselben Jahres, welche Enttäuschung! Wilhelm II. spricht in bestimmtester Weise, und beim Mangel eines Unterrichts-

gesetzes ist der Wille des Königs allein ausschlaggebend, seine Meinung dahin aus: „Nun wohl, der Sache ist einfach dadurch abzuhelfen, daß wir ein Examen einschieben, da, wo der Einjährige abgehen will . . . lassen Sie da ein Examen machen, ein technisch-grammatikalisches Examen, dann können Sie die jungen Leute prüfen, so scharf, wie Sie wollen.“ (Verhandl. a. a. O. S. 74.)

Und die ganze Versammlung, die ersten Pädagogen Preußens votieren eine so unheilvolle Bestimmung. Worin mag die Ursache dieser auffallenden Erscheinung liegen? „Sollte es wirklich so sein, was man in der Dezemberkonferenz behauptete, daß Charaktere bei uns selten würden? (Am Ende der Schulreform? von W. Rein, 1893, S. 28.)

Es ist dies der wundeste Punkt in der ganzen Reform, und hier ist mit Aussicht auf Erfolg der Hebel einzusetzen, um die Schulreform dennoch zum guten Ende zu führen. Schwere Bedenken erheben sich gegen dieses Examen.

Vorerst ist mit allem Nachdruck darauf hinzuweisen, daß der Lehrplan eines Gymnasiums etwas Ganzes und die klassische Bildung nur für den von wirklichem Wert ist, der das Gymnasium absolviert. Die Mehrzahl der Philologen muß zugestehen, daß die klassische Bildung geradezu schädlich ist, wenn sie in den unteren oder mittleren Klassen unterbrochen wird; sie erzeugt jenen Lateinerhochmut, der sich für zu gut hält für einen nicht gelehrten Beruf, ohne doch das Zeug zu haben, in irgend einer untergeordneten Stellung im praktischen Leben etwas Tüchtiges leisten zu können. „Das erlernte Latein und Griechisch“, schreibt Prof. Conrad, „reicht gerade hin, den Dünkel auf vermeintliche Bildung zu nähren, nicht aber der gewerblichen Aufgabe gerecht zu werden.“ Es heißt doch die lateinischen Sprachkenntnisse und die noch geringeren griechischen über Gebühr überschätzen, wenn Dr. Uhlig das, was Gymnasiasten, die mit dem Einjährig-Freiwilligen-Schein oder noch früher die Schule verlassen, in das Erwerbsleben mitnehmen, einen Umweg nennt, auf dem sie auch nicht übel zu ihrem Ziele gelangt wären. Wenn derselbe mit dem Ziel den Berechtigungsschein meint, so hat er recht; unrecht hat er, wenn er darunter einen relativ gesicherten Besitzstand von Wissen und Können meint, den sie im praktischen Leben nutzbar machen können.

Es ist nicht wohl gethan, in Sachen, die nicht allein die Schulen sondern zugleich die öffentliche Wohlfart angehen, immer nur Philologen als Autoritäten gelten zu lassen. Es gibt auch noch andere Leute, deren Meinung eine Beachtung verdient. So hat sich Geh. Oberregierungsrat Dr. Thiel vom landwirtschaftlichen Ministerium in der Berliner Dezemberkonferenz in dieser Frage folgendermaßen geäußert:

„Ich denke doch auch zu hoch von dem harmonischen Ganzen, von dem in sich abgeschlossenen Organismus, den ein Gymnasium, wie jede andere Schule, darstellen soll, als daß ich glauben sollte, man könne sich so leicht dabei beruhigen, daß man sagt, auch wer schon aus Tertia und Sekunda des Gymnasiums abgeht, hat doch schon genug fürs Leben mitbekommen. Wenn die Sache so einfach und leicht läge, würde ein großer Teil unserer Beratungen überflüssig sein, dann hätten wir ja im jetzigen Gymnasium die so schmerzlich gesuchte Einheitsschule, dann könnten wir sagen, jeder geht aufs Gymnasinm und lernt dort so viel und so lange, wie ihm nach seinen persönlichen Zwecken dienlich ist.

Aber die Gymnasialbildung ist doch nicht eine Sache, welche man wie ein Stück Zeug jedem meterweise nach Bedürfnis zumißt, ein Gymnasium ist doch nicht ein Wirtshaus, in welchem der eine sechs Wochen, der andere ein halbes Jahr logiert.“ (Verhandl. a. a. O. S. 114.)

Sodann ist es doch wohl eine Thorheit zu glauben, daß mit einem für bestimmte Zwecke zusammengekünstelten Lehrstoff und mit etwas zurecht gerückter Geschichte, die ähnlich einer Medizin in einer bestimmten Richtung wirken soll; — ich sage, daß damit das erzeugt werde, was man echte Bildung nennt.

Dem Einwand, daß diese Art Bildungsabschluß mit der Zeit viel rationeller sich gestalten werde, ist leicht zu begegnen. Je rationeller diese Einrichtung für die nach der sechsten Klasse abgehenden Schüler wird, desto irrationeller, fürchte ich, wird sie für das Gymnasium als Ganzes.

Ferner wird dieses Examen einen sehr nachteiligen Einfluß auf den Unterrichtsbetrieb im letzten (sechsten) Jahre ausüben. Ganz von selbst wird statt eines ruhigen, gleichmäßigen Fortschreitens ein unruhiges, hastiges Ansammeln von Kenntnissen fürs Examen stattfinden; das Erziehliche, das im methodischen Unterrichte liegt, geht verloren; „die Einpaukerei“ und „das Drillen“ wird das Übergewicht erlangen.

Dies kann kein Direktor hindern, und selbst die besten Lehrer werden, wenn auch innerlich widerstrebend, sich dieser schlimmen Wirkung nicht entziehen können, sie müßten denn stumpf geworden sein gegen die Prüfungsbescheide, in denen je nach den in der Prüfung vorgeführten Leistungen mehr oder weniger deutlich zu lesen ist, daß sie tüchtig oder nicht tüchtig sind.

Wenn es nicht möglich wird, dies dürfte aus dem Gesagten gefolgert werden können, das ganze einjährig-freiwillige Berechtigungswesen aus dem Organismus der Mittelschulen auszuscheiden, dann wird sich nicht bloß die preußische, sondern jede deutsche Unterrichtsverwaltung früher oder später dazu entschließen müssen, im Sinne der Schulreformer alle höheren Schulen mit neunjährigem Umfange

in eine untere und obere Stufe zu zerlegen; der Lehrplan der unteren Stufe muß neben freier Wahl von Französisch oder Latein (von der 4. Klasse an) im wesentlichen der der Realschule sein, damit das höhere bürgerliche Berufsleben eine ausreichende Vorbildung erhält und die gelehrten Berufe gebührende Berücksichtigung erfahren können.

Zu 4. Da ich unter III den lateinlosen dreiklassigen Unterbau etwas eingehender besprechen muß, so verweise ich den geneigten Leser auf diesen Abschnitt.

II.

Die Schulreform in Bayern.

Nach der offiziösen Ankündigung der Schulreform in Bayern (Münchmer N. N. 1890, Nr. 547) durfte man sich von vornherein keine Hoffnung auf eine fortschrittliche durchgreifende Verbesserung, sondern nur auf eine Revision der bestehenden Lehrpläne und Stundenordnungen gefaßt machen.

Vielleicht hätte man sich sagen sollen, daß eine durchgreifende Reform der Mittelschulen heutzutage nicht mehr allein vom grünen Tisch und von Lehrern aus ins Werk gesetzt werden können, sondern nur im Benehmen mit all' den Faktoren, welche die gegenwärtige Gesellschaft bilden. Denn was in der Schule gelehrt werden soll, bestimmt zuletzt nicht der Professor und nicht ein oberster Schulrat, auch nicht der jeweilige Kultusminister, sondern der Kulturstand des Staates und das Bedürfnis des Lebens. „Die Schulfrage kann heute nur im allgemeinen Zusammenhange des wirtschaftlichen und politischen Lebens gelöst werden. Gefährlich wäre es, die Lösung zu übereilen, doch vielleicht nicht minder gefährlich, vor dem Versuche einer Lösung zurückzuschrecken. (Suum cuique von Dr. Cauer, 1889, S. 60.)

Hätte man sich wohl etwas vergeben, wenn man einige Mitglieder des Vereins für Schulreform zur Beratung zugezogen hätte? Wollte man auch zu dem Vereinsausschuß kein Vertrauen fassen, so wäre immerhin aus der stattlichen Reihe der Vereinsmitglieder eines oder das andere herauszufinden gewesen, dessen Meinung wohl einigen Wert hätte haben können; wenigstens konnte durch Rede und Gegenrede Aufklärung gegeben oder Mißverständnissen über die Absichten des Vereins vorgebeugt werden.

Man scheint auch vergessen zu haben, daß sich in Bayern die Mittelschulen zusammensetzen aus ca. 16000 Besuchern der Latein-

schulen und Gymnasien und aus ca. 12300 Schülern der Realschulen und der Realgymnasien, daß demgemäs das realistische Schulwesen nicht mehr ein Anhängsel an irgend eine andere Schule ist, sondern daß die auf realistischer Grundlage ruhende höhere Bildung einem Kulturbedürfnis entspricht und deshalb auch bereits hoch geachtet wird. Wir berufen uns auf Wiese, der dies treffend mit den Worten bezeichnet: „Auch die den Klassikern innewohnende Lebenskraft, so groß sie ist, reicht doch nicht hin, ihnen für immer und allgemein die erste Stelle unter den Lehrmitteln der Schule und einen Anspruch auf Allgenugsamkeit für jedes höhere Bildungsstreben und für alle Folgezeit zu rechtfertigen. Darum sind neben den Gymnasien Realschulen entstanden, nicht aus neuerungssüchtiger Willkür, sondern aus der Notwendigkeit der geschichtlichen Entwickelung unseres öffentlichen Lebens." (Pädag. Ideale und Proteste, Wiese, Berlin 1884, S. 77).

Darum dürfte es sich in Zukunft nicht mehr empfehlen, zuerst den humanistischen Gymnasien einige Lehrgegenstände, die das Publikum gerade wünscht, wie gegenwärtig Naturgeschichte und Zeichnen, in den Lehrplan einzuschreiben, und bei gelegener Zeit analog den Gymnasien auch die Realschulen u. dergl. in Angriff zu nehmen, sondern sich gegenwärtig zu halten, daß das Mittelschulwesen ein Organismus ist, und nicht ein polypenartiges Gebilde, an dem man bei beliebiger Stelle anfangen und aufhören kann. Dann wird es Grundsatz werden, daß es die hohe und schwere Aufgabe jeder Reform ist, absterbende Bildungsbestandtheile auszusondern und die neuen so zu gestalten, daß sie den Zwecken unserer heutigen Kulturstufe dienen. Allerdings muß „jeder Fortschritt mit Verlusten, jeder Zuwachs des einen Organs mit Verkümmerung eines andern erkauft werden." (Willmann, Didaktik, I. Bd. S. 292.)

Indes ist es mir nicht im entferntesten darum zu thun, unsere Schulreform im einzelnen und in kleinlicher Weise zu bemängeln; meine Absicht geht vielmehr dahin, kurz, aber hoffentlich nicht mißverständlich zu zeigen, um was es sich nach meinem Dafürhalten in der Gegenwart in der Schulreformfrage handelt, denn abgeschlossen ist sie in der That noch nicht. Und wenn der bekannte Pädagoge W. Rein in Jena eine Broschüre schreibt, auf deren Titelblatt die Frage prangt:

„Am Ende der Schulreform?"

so ist dies nur eine rhetorische Form, und er will damit sagen: Wir sind noch nicht am Ende der Schulreform.

Warum aber nicht?

Unser Jahrhundert und insbesondere die zweite Hälfte desselben hat einen ganz anderen Charakter, als die zweite Hälfte des vorhergehenden Jahrhunderts in Bezug auf das geistige und soziale

Leben, auf Wissenschaftlichkeit, auf Religion und Nationalität, und es dürfte wohl angezeigt erscheinen, am Ende des Jahrhunderts einen summarischen Rückblick auf dasselbe zu werfen und von dessen Entwicklung zu reden.

1. Gegenüber dem einförmigen, kleinstädtischen Dahinleben auf engen Heimstätten ist unsere Zeit ein schnelllebiges, buntwechselndes Dasein, nicht unähnlich einer rastlos arbeitenden Maschine. Die Verwendung des Dampfes statt der menschlichen Kraft, die Erfindung neuer Verkehrsmittel, wie der Eisenbahnen und der Telegraphen, die hochentwickelte Technik und Industrie, die Ausbreitung der Presse und des Buchhandels, die Hebung der Volksbildung, die Bildung einer öffentlichen Meinung, die gesteigerte Teilnahme des Volksganzen am politischen Leben und am Ausbau des deutschen Reiches, das Wiedererwachen eines praktischen Christentums und die Hebung der allgemeinen Lebensführung von den höchsten Ständen an bis herab zu den niedersten: dies alles sind verschiedenartige und verschiedenwertige Faktoren, die das Ende unseres Jahrhunderts in einen entschiedenen Gegensatz zu dem des vorigen bringen. Oberflächlich betrachtet scheinen sie fast alle nur materiell zu sein und nichts mit der Geistesbildung und der Hebung des sozialen Lebens gemein zu haben. Und doch sind sie die solide Basis, auf der sich das geistige Leben unseres Volkes aufbaut und steigert, denn „ein Ueberschuß des Erwerbs über das zur Fristung des Daseins erforderliche Maß ist unerläßlich, wenn geistige Interessen überhaupt sollen entstehen können.“ (Wundt, Ethik, S. 521).

Diese Faktoren zusammen sind es also, die den Charakter unserer Zeit in Bezug auf geistiges Leben, auf geistige Interessen so vollständig geändert haben, daß wir, wenn auch widerstrebend, zugestehen müssen: der Gebildete von heute ist dem Altertum entfremdet, ganz andere Interessen beherrschen alt und jung. Wenn unsere humanistischen Gymnasiasten den Lehrsaal verlassen und auf die Straße treten oder in ihrer Familie verkehren, umgibt sie modernes Leben und nimmt ihr Denken und Fühlen gefangen. Nicht einmal die Philologen sind noch dieselben, wie früher; es sind patriotische, moderne Männer trotz ihrer Vorliebe für Latein und Griechisch. Zwar gibt es noch immer gelehrte Rektoren und Professoren, welche die lat. und griech. Klassiker besser kommentieren und interpretieren, als die deutschen, aber so großartig einseitig angelegte Naturen, wie etwa Thiersch und Wolf, die nichts anderes sein wollten, als „echte, alte“ Heiden, finden sich jetzt höchstens noch als Sonderlinge.

2. Aus der Abwendung vom Altertum erwächst ein anderes Denken, ein anderes Fühlen, eine andere Weltanschauung und eine andere Auffassung unserer Lebensauf-

gabe, die deswegen nicht unedel ist, weil sie ihre Wurzel im modernen Leben hat.

Unsere Zeit huldigt einem gesunden Realismus. Wir sagen dies, obwohl wir nicht blind sind für die tiefen Schatten, die wir auf dem lichten Bilde unserer heutigen Kultur erblicken.

Im gewöhnlichen Leben, das ist die Meinung unserer Tage, gebührt dem Guten und Nützlichen der Ehrenplatz vor und über dem Schönen. Die großen Leistungen unserer Physiker, Chemiker, Mechaniker, Ärzte und Erfinder haben eine glückliche Umgestaltung unserer ganzen Lebenshaltung herbeigeführt. Wir nennen das nicht tadelnd oder geringschätzig materialistisch, sondern anerkennend realistisch, wir freuen uns darüber und sehen darin einen Vorzug gegenüber dem vorigen Jahrhundert, wo man in unklarer, überschwänglicher Gefühlsschwärmerei schlechterdings keinen Sinn hatte für die vielen großen, schönen und edlen Aufgaben, die uns Gott im Dienste der Menschheit zugewiesen hat.

Mir ist es deshalb immer merkwürdig, wie ein so kluger Schulmann, wie Dr. Jäger, in unbegreiflicher Verkennung der Kulturaufgaben der Schule, schreiben kann: „Es ist so recht eigentlich das Hauptmoment im Prinzip des Gymnasialunterrichtes, daß man mit dem Lateinischen und Griechischen keinen Kuchen backen und keinen Hund vom Ofen locken kann.“ Ich meine, das Richtige läge auch hier in der Mitte: Das eine thun und das andere nicht lassen, über dem Idealen das Reale nicht vergessen! Wir lernen ja in der Schule, um tüchtig zu werden zu jedem Beruf. Das ist utilitarisch im besten Sinn, „denn die Richtungen der Bildung und des Bedürfnisses fallen zusammen.“ (Gymnasialpädagogik von Nägelsbach, S. 1).

3. Die Gegenwart ist zu einer wissenschaftlichen Methode gelangt, welche das vorige Jahrhundert nicht kennt, geschweige denn das Altertum. Durch Vergleichung und Verknüpfung entstand die historisch-genetische Auffassungsweise, das ist, das Gesetz der Entwicklung, das zuerst in der Naturwissenschaft allgemein anerkannt wurde.

Dem naturwissenschaftlichen Gesetz der Entwicklung folgen seither alle anderen Wissenschaften.

Bleiben wir bei denen, die uns zunächst interessieren, so lehrt uns die vergleichende Sprachwissenschaft, daß die Meinung von der absoluten Vollkommenheit irgend einer Sprache, also auch der lateinischen und griechischen, irrig ist. „Es liegt sehr wenig daran, wie viele casus und modi sich erhalten haben: zum Ausdruck aller denkbaren Beziehungen würden sie doch nicht ausreichen, sie aber bis zur Deckung der meisten Bedürfnisse zu vermehren ist an sich kein edleres Prinzip der Sprachbildung, als das andere, zu dem bei steigenden Anforderungen an Feinheit

des Ausdruckes zuletzt doch immer gegriffen wurde, ich meine die selbständige Bezeichnung der Verhältnisse durch eigene Worte. (Lotze, Mikrokosmos, III. Bd. S. 289).

In der Geschichte sucht man nach den Ursachen, aus welchen der jeweilige geschichtliche Zustand sich bildete, und forscht nach den Bedingungen, aus deren Zusammenwirken sich dieser geschichtliche Zustand mit Nothwendigkeit ergab. Man schreibt also nicht mehr die Urteile von Autoritäten ab, sondern sucht durch Quellen- und Urkundenforschungen die histor. Thatsachen festzustellen und ihren inneren Zusammenhang zu ergründen.

Die tiefste wissenschaftliche Umgestaltung erfuhr die Philosophie.

Die Sprachwissenschaft hat nämlich darauf aufmerksam gemacht, daß bloße Worte nicht ein begriffliches Sein darstellen, auf das man ein erkenntnis-theoretisches System aufbauen kann. Demnach haben alle philosophischen Systeme, in denen allein das spekulative Denken zum Ausdruck kommt, nur mehr geschichtlichen Wert. „Die Philosophie der Zukunft wird eine Sachphilosophie sein im vollen Sinne des Wortes.“ Wundt verlangt in seinem System der Philosophie, „daß der Philosophie überall durch die Erfahrungswissenschaft der Boden bereitet werde.“

Fasse ich das soeben Skizzierte in einen kurzen Ausdruck zusammen, so möchte ich es so formulieren:

1. Die heutige wissenschaftliche Methode ist exakt, d. h., sie geht voraussetzungslos von der Beobachtung des Thatsächlichen aus und zieht ihre Schlüsse nur aus beobachteten Thatsachen. (kausal)

2. Die heutige wissenschaftliche Methode ist genetisch, d. h. sie sucht dem Gesetz der Entwicklung folgend zu begreifen, wie sich im Laufe der Zeit das Thatsächliche so und nicht anders gestaltet hat. (genetisch)

Die Wissenschaftlichkeit in diesem Sinne ist dem Altertum fremd, und darum sind auch die philosophischen und geschichtlichen Werke des Altertums, besonders der Griechen nicht mehr vorbildlich. Diese Werke haben an sich betrachtet einen hohen geistigen, geschichtlichen Wert, aber wenn es sich darum handelt, die Jugend zum wissenschaftlichen Denken zu erziehen, „so sind dazu die antiken Schriftsteller jedenfalls nicht die geeignete Unterlage.“ (Ohlert, a. a. O. 81).

Der Ruhm eines Dr. Jäger also, daß das humanistische Gymnasium allein zum wissenschaftlichen Denken erziehe, ist eitel, und die Schulmänner, welche die bayr. Schulreform schufen, sind von irrtümlichen Anschauungen ausgegangen, als sie in § 1 der diesbezüglichen Schulordnung einen Unterschied der beiden Gymnasien statuierten.

§ 1. Die humanistischen Gymnasien haben den Zweck, die männliche Jugend auf der Grundlage höherer allgemeiner Bildung

zu selbständigem Studium vorzubereiten und zu religiös-sittlicher Tüchtigkeit zu erziehen.

§ 1. Die Realgymnasien haben den Zweck, auf den in den unteren drei Klassen des Gymnasiums gelegten Grunde weiter bauend, eine höhere allgemeine Bildung unter besonderer Betonung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer zu gewähren und zu religiös-sittlicher Tüchtigkeit zu erziehen."

Ganz mit Unrecht fehlt in letzter Bestimmung „zu selbständigem Studium", denn dies leistet, die Wissenschaftlichkeit recht und im modernen Sinne verstanden, das Realgymnasium mindestens ebenso gut, als das humanistische Gymnasium.

3. Es ist falsch, zu behaupten, daß sich die christliche Weltanschauung mit der antiken, sagen wir deutlicher, mit der heidnischen ganz gut verträgt. Daß man ein guter Christ und ein guter Philologe sein kann, braucht nicht besonders versichert zu werden; daß man griechische Kunst und griechische Bildung schätzen und verehren kann auch als guter Christ, steht nicht weniger fest. Aber daß man zugleich Christ und Humanist im engern Sinne des Wortes sein kann, „zugleich nach dem Geist des Heidentums gebildet und aus dem Geist des Christentums wieder geboren", — das glaube ich nun und nimmermehr.

Ich will nur an die Typen des neuen Humanismus zu Anfang unseres Jahrhunderts erinnern, an Voß und Wolf, Passow und Thiersch, die alle kein inneres Verhältnis zum Christentum gewinnen konnten, worüber man in Paulsens Geschichte des gelehrten Unterrichts das Nähere nachlesen kann. Ich will auch nicht von dem griechischen Götterhimmel reden, auch nicht von der später eintretenden Vergeistigung desselben, sondern mich mit einem Hinweis auf den Gegensatz der griechischen Ethik zur christlichen begnügen.

Die Wertschätzung der Persönlichkeit, der persönlichen Freiheit, der persönlichen Sittlichkeit, des persönlichen Selbstbestimmungsrechtes kennt der Grieche nicht. Die Person gilt als Mensch nichts, sie gilt nur als Staatsbürger; daß die Menschen gleiche Rechte haben sollten, ist dem Griechen unfaßbar, noch unfaßbarer, daß sie brüderlich gegen einander gesinnt sein sollen, am allerunfaßbarsten, daß ein Nichtgrieche, ein Barbar, Anspruch auch nur auf Beachtung machen könne.

Die Ehe ist eine rein physische und politische Einrichtung. Und mit welch souveräner Verachtung sieht erst der Grieche auf den Beruf, die Arbeit, den Handwerker, den Banausen herab? „Die christlichen Völker haben eine wesentlich andere Idee des Berufes ausgebildet, als die klassischen" (Willmann, a. a. O. I. Bd. S. 211), ich meine, es ist die erhabenste, die man sich bilden kann, nämlich den Beruf als den Dienst zu betrachten, zu dem uns Gott berufen hat. Mir ist es auch nicht zweifelhaft, daß weder bei den Römern noch bei den Griechen die ganz besonders geeigneten

sittlichen Vorbilder für unsere Jugend zu holen sind, nicht einmal auf dem Gebiete der Ästhetik. „Ich bekenne ganz offen mit Ohlert, daß mir „das Schicksal eines Ödipus als Brutalität erscheint und die Handlung der Antigone, die auf einem abergläubischen Bestattungswahn aufgebaut ist, mir ein mitleidiges Lächeln entlockt."

Bürgerliche Tugenden, Tapferkeiten, Aufopferungsfähigkeit, und anderes, finden sich bei allen Kulturvölkern, auch bei uns, ebenso wenig fehlt es unsern Denkern und Dichtern an Kraft- und Kernsprüchen.

4. Die Wiederaufrichtung des deutschen Reiches hat ein neues Ferment in unsere geistige Entwicklung gesenkt, den Nationalitätsgedanken. Er hat die Fähigkeit, unser nationales Denken und Fühlen zu weiten. Der Bürger des vorigen Jahrhunderts erscheint uns philisterhaft zu der Weite unseres politischen Blickes, der schon unverwandt auf andere Weltteile gerichtet ist.

Wer weiß, ob nicht zum dritten und letzten mal dem deutschen Volksgeist Gelegenheit gegeben ist, sich ganz eigenartig auszuleben!

Zweimal schon wurde seine eigene geistige Entwicklung unterbrochen, einmal bei der Christianisierung der Germanen, das andere mal mit dem Eindringen des Humanismus in Deutschland. Ein drittes mal sollte es nicht gelingen. Nunmehr sollten wir der entlehnten Bildung eine nachgeborne, nationale zur Seite stellen; nicht immer wieder sollten wir unseren nationalen Ruhm darin suchen, anderen nachzudenken, nachzufühlen und nachzureden; endlich dürfen wir unsere Selbständigkeit und Manneskraft fühlen und aus dem eigenen Volksgeist schöpfen, wie aus einem Jungbrunnen.

Das sind in aller Kürze die Hauptgründe, warum die Mittelschulen reformiert werden müssen, diejenigen wichtigen Schulen im Staatshaushalt, aus denen die führenden und leitenden Männer des Staates hervorgehen, bildlich gesprochen: das Salz der Erde, der Sauerteig für die große Masse. Darum und daher, um das noch einmal zu sagen, der Ruf nach einer durchgreifenden Schulreform, denn die Zeit ist zu ernst, und „die Aufgaben der Kulturmenschheit sind zu schwierig und zu mannigfaltig, als daß man es ruhig mit ansehen könnte, daß weite Kreise der gebildeten Bevölkerung einer geistigen Auffassung huldigen, die sie den Pflichten des modernen Staatsbürgers, des modernen Menschen entfrembet. Wer sich heute von der idealen Arbeit an dem Ausbau unserer staatlichen Einrichtungen, an der Besserung unseres sittlichen und sozialen Lebens fernhält, den zeihen wir einer nahe an Unsittlichkeit grenzenden Schwäche. Aus diesen Gründen ist die Organisation des gymnasialen Unterrichtes so unerträglich. Der Gedanke, daß gerade der beste Teil unserer Jugend — die Knaben und Jünglinge, die einst als moderne Menschen im besten Sinne an die staatlichen und sozialen

Aufgaben herantreten sollen — zehn Jahre lang in der Mehrzahl der Unterrichtsstunden in einem Gedankenkreis erzogen werden soll, der mit unserem heutigen Geistesleben lediglich in historischem Zusammenhang steht, erscheint uns in hohem Grade widersinnig.

Die Gegenwart hat nicht die Zeit, die Beschäftigung mit einer noch so interessanten Vergangenheit zum **Mittelpunkt** des Unterrichtes zu machen, daher drängt sie mit der ganzen Wucht ihrer Interessen auf eine Einschränkung des klassischen Unterrichts hin." (Ohlert, a. a. O. S. 92.)

So ist es in der That. Wir stehen mitten in einem geistigen Kampf. Zwei geistige Strömungen befehden einander. Auf der einen Seite stehen die unbedingten Verehrer der antiken Kultur, welche glauben, daß namentlich die griechische Kultur vorbildlich für alle Zeiten ist, daß sie allein das absolute Ideal des Guten, Wahren und Schönen darstellt, daß die Vertiefung in sie der einzig richtige Weg sei, um die heranwachsende Jugend zu einer idealen Lebensauffassung zu erziehen, und daß man in dem Studium ihrer Grammatiken das beste Mittel zur Stärkung der Verstandeskräfte und zur Heranbildung im wissenschaftlichen Denken habe.

Auf der andern Seite stehen Männer, die nicht weniger ideal als jene, den Wert der alten Kultur nicht vorbildlich für alle Zeiten erachten, noch weniger für absolut, Männer, die überzeugt sind, daß unsere Kultur und unsere Religion besser, als das Altertum geeignet ist, zur Idealität anzuleiten, daß jedes Sprachstudium die sprachliche Kraft stärkt, das eine mehr, das andere weniger, und daß jede richtige Methode zum wissenschaftlichen Denken vorbereite.

Wer wird den Sieg erringen? Wenn der Humanismus sich verjüngen kann, wird er siegen, wenn nicht, dann verfällt er dem Naturgesetze des Werdens und Vergehens, denn wer sich nicht verjüngen kann, der stirbt. Mir scheint er bereits hippokratische Züge zu tragen und schwer zu leiden an der psychologischen Denknotwendigkeit, die Paulsen in seiner Einleitung in die Philosophie (S. 375) so treffend illustriert: „Ein Mann von Bildung, der selbst keine Religion hat und auch nie Leute gesehen hat, die wirklich Religion hatten, glaubt nicht, daß so etwas überhaupt möglich sei; es kann nur Heuchelei und Betrug sein, im besten Fall Selbstbetrug. Ein Physiolog, der niemals hypnotische Erscheinungen beobachtet hat, erklärt mit Zuversicht alle derartigen Dinge für unmöglich. Durch dieselbe Denknotwendigkeit werden die Vorstellungen von der Zukunft gebunden: was heute nicht ist, kann und wird niemals sein. Es giebt keine große Veränderung im geschichtlichen Leben, deren Unmöglichkeit nicht vorher klar bewiesen worden wäre: ohne Sklaverei ist geistige Kultur undenkbar; ohne Prügel ist

Disziplin in der Armee undenkbar; ohne den lat. Aufsatz ist das Gymnasium undenkbar."

Und doch ist derselbe nun auch in Preußen gefallen; einmal wird auch die Präponderanz der alten Sprachen fallen, ohne daß die christliche Humanität ausstirbt. Siegen also die Freunde der Schulreform — ich glaube an ihren schließlichen Sieg — so stirbt der falsche Humanismus, nicht aber das ewig Wertvolle der antiken Kultur. Denn das, was davon auch für unsere Kultur noch Bedeutung hat, ist bereits vollständig in unser Fleisch und Blut übergegangen und bewußt oder unbewußt geistiges Eigentum der Menschheit geworden, das ihr nicht mehr genommen werden kann.

Man hat in Bayern nicht beliebt, von solchen oder anderen allgemeinen kulturellen Gesichtspunkten aus an die Schulreform heranzutreten, man ist von den altbewährten Grundlagen der heutigen humanistischen Gymnasien ausgegangen.

Altbewährt sind nun freilich unsere Gymnasien nicht; sie sind keine nationalen Schöpfungen im heutigen Wortsinne, sie sind aus der alten lateinischen Gelehrtenschule mit notgedrungener Anlehnung an die jeweiligen Kulturbedürfnisse nicht erwachsen, sondern vom Staate gemacht worden. Seine Neuordnung erhielt das Gymnasium in den ersten drei Dezennien unseres Jahrhunderts, und zwar aus einem Anschauungskreise heraus, der das Nationale gering schätzte und in der Antike sein Ideal sah. Namentlich in Bezug auf das Griechische ist es eine Phrase, wenn man damit das Sein oder Nichtsein einer idealen oder humanistischen Bildung, oder wie man immer sagen mag, verbindet. Einer der größten Kenner und reinsten Verehrer des griechischen Wesens, Wolf, sagt: „Der Theologe und Schulmann muß, der Jurist und Mediziner mag Griechisch lernen, wenn er Lust und Anlage hat; wenn nicht, sollte man ihn nicht zwingen. Er mag dafür in anderen Disziplinen ein Mehreres leisten." (Paulsen a. a. O. S. 540.)

Wenn man in unseren Tagen noch solchen wahrhaft humanen Anschauungen huldigte und sich nicht in falsche verbohrt hätte, wie viel kleinlicher Streit würde vermieden; wie verhältnißmäßig leicht wäre eine Schulreform, wenn man nicht alle Schüler zur Erlernung zweier alten Sprachen zwänge, und welches Vergnügen würden die Philologen haben, wenn sie nur mit solchen Jünglingen die griechische Literatur treiben könnten, die Neigung und Talent dazu haben! Mit Recht schreibt Cauer: „Was ist für das geistige Leben eines Volkes wünschenswerter: daß tausend junge Leute etwas Lateinisch und Griechisch lernen, wenn auch gezwungen und widerwillig, oder daß dreihundert junge Leute, die sich mit Lust diesen Studien widmen, tüchtig Latein und Griechisch lernen? Die Antwort kann nicht zweifelhaft sein." (Cauer, a. a. O. S. 19.)

Die Leistungen würden dann in einem günstigeren Verhältnis zu der auf das Griechische verwendeten Arbeitszeit stehen, als bisher. Denn trotz aller hohen Worte in Studienordnungen dürfte es mit dem Griechischen bei vielen Gymnasialabsolventen nicht viel anders stehen, als mit der Erbswurst bei dem Schwaben in der von Paulsen angeführten Anekdote. „Ein preußischer General — (Paulsen, das Realgymn. und die humanistische Bildung, S. 65/66) kommt vor Paris eines Tages auf eine schwäbische Feldwache und fragt unter anderm: Habt Ihr auch schon Erbswurst gehabt, mein Sohn? Worauf der biedere Schwabe antwortet: „Gesse han mer no koine, Excellenz, aber als Feldg'schroi han mer's scho g'habt."

Nicht einmal „bewährt" kann man, strenge genommen, die humanistischen Gymnasien nennen; das kann man erst dann sagen, wenn sie im Kampf mit gleichen Waffen, d. h., mit keinen anderen Berechtigungen ausgerüstet, als die Realgymnasien, ihre Überlegenheit kund gegeben haben.

Indes wir rechnen mit der Thatsache, daß man von angenommenen altbewährten Grundlagen ausgegangen ist; gleichwohl durfte man auch so auf andere Resultate gefaßt sein. Die ganze Reform hält denn doch einen allzu herkömmlichen Standpunkt fest, man vermeidet ängstlich, es anders machen zu wollen, als vor so und so viel Jahren, als ob wir rückwärts lebten und nicht vorwärts, in das nächste Jahrhundert hinein; ja in einigen Punkten scheint sie mir zu Besorgnissen Veranlassung zu geben.

Bis zum Jahre 1874 war das Normaljahr für den Eintritt in die Lateinschule auf das 10. Lebensjahr festgesetzt, gewiß aus guten pädagogischen Gründen. Um unsere Gymnasien den preußischen anzuähneln, hat man unsere achtklassigen Schulen neunklassig gemacht, aber unbegreiflicher Weise unten statt oben angesetzt.

Die körperliche Entwicklung und damit enge zusammenhängend die geistige ist aber in diesem Alter erst im Werden, die Kenntnis der Muttersprache noch gering, das deutsche Sprachgefühl kaum im Entstehen begriffen. Nun tritt dem Knaben plötzlich ein ganz fremdartiger Gedankenkreis entgegen, und zwar in einer Form, die der Natur seines derzeitigen Geisteszustandes durchaus widerstrebt. Ist es da ein Wunder, wenn sich nach kurzer Zeit bei der großen Mehrzahl eine eigentümliche Stumpfheit und Gleichgiltigkeit einstellt! Hier waren die ersten Lorbeeren zu holen, hier war mit oder ohne Zuthun von ärztlichen Helfern eine wichtige psychologische Maßregel zu ergreifen und zu bestimmen, daß aus Rücksicht für die Gesundheit des Geistes die Aufnahme in die Lateinschule erst mit dem 10. Jahr erfolgt.

Man halte doch einmal Umfrage bei den Lehrern des Latein: ich glaube nicht allzusehr zu irren, wenn ich der Meinung bin, daß die große Mehrzahl meine Anschauung teilt.

Nur ein paar gewichtige Zeugen will ich für mich anführen. Dr. Frick sagt: „... Wenn man davon spricht, daß der Sextaner das Latein gern lernt, so bringt ein guter Lehrer das wohl immer fertig, aber daß der Schüler an dem vorher charakterisierten Material der Übungsbücher sollte wahre Freude finden und einen Besitz von Jugendeindrücken wahrhaft bildender Art gewinnen, an die er im Alter mit Freude zurückdenkt, das ist unmöglich. Das Interesse an der fremden Sprache ist ein Interesse der Neugier; es erlahmt, wenn der Inhalt es nicht stützt, und verfolgt man die Knaben weiter, so bleiben sie hängen. Meine Erfahrungen sagen, daß von den aus der Vorschule herübergekommenen nur ein sehr geringer Bruchteil in normaler Zeit die folgenden Klassen erreicht und daß sie überholt werden von denen, welche im reiferen Alter und mit weiterem Gesichtskreis aus andern Schulen übergetreten sind." (Verhandlgen a. a. O. S. 127.)

Und ebendort (S. 95) sagt auch Dr. Schiller: „Ich würde es aber auch schon sehr freudig begrüßen, wenn bis zur Vollendung des 10. Jahres der Eintritt in das Gymnasium hinausgeschoben werden könnte, weil dann die Auffassung der Schüler für eine fremde Sprache, namentlich wenn diese Latein wäre, reifer ist."

Mit den wöchentlichen Stunden für die lateinische Sprache kann man auch bei dem von unserer Unterrichtsverwaltung eingenommenen Standpunkt noch heruntergehen.

Preußen	hat wöch.	62	Latein
Frankfurt a/M.	„ „	52	„
Oesterreich	„ „	50	„

Neun Jahre lang jeden Schultag eine Stunde Latein genügt vollständig, wenn man die bereits erprobten methodischen Verbesserungen beim Erlernen des Elementaren nicht unbeachtet läßt. Und „hier handelt es sich nicht um theoretische Spekulationen; der Betrieb des Unterrichtes, wie er hier geschildert wird, ist am Gießener Gymnasium seit 8 Jahren völlig durchgeführt. Wir haben kein Vokabular, keine Übungsbücher zum Übersetzen aus dem Deutschen, keine schriftlichen Hausaufgaben, keine häuslichen Aufsätze, weder im Lateinischen, noch im anderen fremdsprachlichen Unterricht .... Der Einwand liegt nahe, daß aber heute bei uns die Ergebnisse des Unterrichtes im lateinischen Schreiben geringer seien. Ich habe zu diesem Behufe Arbeiten, wie sie bei uns wöchentlich in der Schule gefertigt werden, aus dem Jahre 1889, und die Texte der Reifeprüfungsarbeiten von 1882, 1884, 1886 und 1888 abdrucken lassen ... Sie sind ziemlich gleichschwierig, eher die 1886 und 1888 inhaltlich schwieriger, und der Ausfall ist im ganzen derselbe. — Unsere Schüler erhalten bei der geschilderten Behandlung ein tüchtiges Verständnis der Schriftsteller und eine nicht breite, aber ziemlich sichere Sach- und Sprachkenntnis.

Gerade weil sich bei uns alle Sprachübungen um die Lektüre gruppieren, ist der Erfolg ein erheblich größerer geworden; warum sollte denn heute dieselbe einfache Thatsache des psychischen Lebens nicht mehr gelten, wie vor 2 Jahrhunderten?" (Dr. H. Schiller, Schularbeit und Hausarbeit, Berlin 1891, S. 26/27). Dieselben Leistungen erzielt Österreich mit 50 Wochenstunden:

„VIII Cl. (5 St.) Lektüre (4 St.): Prosa: Tacitus, Germania, Cap. 1—27, und zusammenhängend größere Partien aus beiden oder einem der beiden Hauptwerke des Tacitus. Poesie: Horatius, Auswahl aus den Oden, Epoden, Satiren und Episteln. Präparation. Grammatisch-stilistischer Unterricht (1 St.) und schriftliche Arbeiten, wie in V. (Dr. Frankfurter, die Mittelschulreform in Preußen und das österr. Mittelschulwesen 1893, S. 45.)

Grammatische Sicherheit also und Bildung des Sinnes für die Erfassung der Eigentümlichkeit des lat. Stils erfordern in allen Klassen reine Grammatikstunden, wo vom Deutschen ins Lateinische übersetzt wird. „Auch dann, wenn es gilt, die Meisterwerke nicht nachzuformen, müssen die Hämmer tönen und die Meißel knirschen." (Willmann, a. a. O. S. 107.) Aber diese Übungen sind nur Mittel zum Zweck der Lektüre. Schulaufgaben und Absolutorialaufgaben können nur Übersetzungen aus der lat. Sprache in die deutsche sein. In Berlin war man nahe daran, dies auszuführen. Der Antrag: „Wegfall der Übersetzung aus dem Deutschen ins Lateinische" wurde mit 19 nein gegen 19 ja abgelehnt.

Man braucht nicht alles zu unterschreiben, was Prof. Wirth am humanist. Gymnasium in Bayreuth in „30 Gründe gegen das fremdsprachliche Übersetzen an humanistischen Gymnasien" anführt, namentlich nicht das, was er in Bezug auf moderne Sprachen sagt, und man kann sich doch im ganzen mit seinen wohl begründeten Forderungen einverstanden erklären.

Und endlich ist noch zu erwägen, ob nicht eine Ermäßigung des Lehrziels eintreten könnte. In allen auf den Mittelschulen behandelten Wissenszweigen begnügt man sich mit einer relativen Kenntnis, ohne erschöpfende Behandlung zu fordern. Warum soll z. B., was von der vaterländischen Literatur gilt, nicht von der antiken gelten? Warum will man der Universität, dem späteren reiferen Leben nichts von der alten Litteratur vorbehalten?

Was vom lat. Unterricht gesagt wurde, gilt auch vom griechischen, und es ist als ein Fortschritt zu bezeichnen, daß sich hier die Absolutorialprüfungsarbeit auf eine Übersetzung ins Deutsche beschränkt. Die Grammatik kann nun ganz und voll in den Dienst der Lektüre gestellt werden, was den Gesamtunterricht fruchtbarer und erfreulicher machen wird, denn wenn man Lektüre treibt mit der beständigen Erinnerung an die Möglichkeit, es könne eine Prüfungsarbeit verlangt werden, welche diesem Gedankenkreise angehöre, so

wird man, wie Prof. Wirth mit Recht sagt, nicht loskommen von einem gewissen „Ausschlachten“ des Schriftstellers in stilistischer Beziehung.

Daß man auch in der Grammatik der griech. Sprache noch manche Abstriche machen kann, sagt uns wieder Dr. Schiller (a. a. O. S. 28):

„Ich darf hier erwähnen, daß für die Bedürfnisse des Gießener Gymnasiums die griechische Syntax auf 6½ Seiten vereinigt ist und in einer metrischen Beispielsammlung ihren Mittelpunkt hat, die inhaltlich ein Spruchbuch der griechischen Moral bietet.“

Bezüglich des Lehrzieles sollen die Forderungen von drei Staaten neben einander gestellt werden, und es soll dem Urteil des Lesers überlassen bleiben, zu bestimmen, welche Forderungen die erreichbaren und darum die richtigen sind:

Preußen: „Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller der Griechen.“

Oesterreich: „Gründliche Lektüre des Bedeutendsten aus der griechischen Literatur, soweit es die dem Gegenstand zugemessene beschränkte Zeit zuläßt.“

Bayern: „Zweck desselben (des Griechischlernens) ist, die Schüler in das allseitige Verständnis der griechischen Literatur einzuführen.“

In der pädagogischen Sektionssitzung der 41. Philologenversammlung dahier vor zwei Jahren wurden folgende 2 Thesen aufgestellt, die von kulturhistorischer Bedeutung sind:

„1. Das humanistische Gymnasium kann seine Aufgabe als Vorbereitungsanstalt für akademische Studien nur dann lösen, wenn in seinem Lehrplan ein zentraler Unterrichtsgegenstand auf allen Klassenstufen mit überwiegender Stundenzahl ausgestattet, vorhanden ist.“

Das sind, wie jedermann weiß, Latein und Griechisch.

„2. Kenntnis des Französischen, Englischen, naturwissenschaftliche Kenntnisse sind jederzeit und für alle Kreise sehr wichtig gewesen und sind es heute nicht in höherem, aber in gleichem Grade, wie zu Göthes und Lessings Zeit.“

Man ist versucht, an einigen Punkten der bayr. Schulreform einen inneren Zusammenhang mit einer solch' unbegreiflichen Mißkennung thatsächlicher Zustände, wie sie aus diesen Thesen herausspricht, anzunehmen. Das gilt insbesondere von der Reform des neusprachlichen Unterrichts, d. h. des Französischen. Es ist noch immer das Aschenbrödel unter den Sprachen; dies erhellt schon aus der geringen Stundenzahl, die dafür angesetzt sind, im Vergleich zu andern deutschen Staaten:

Württemberg	hat	18 St.
Sachsen	„	18 „
Baden	„	20 „

Hessen hat 17 St.
Preußen „ 19 „
Bayern „ 10 „

Nennenswerte Kenntnisse können bei einer solchen Stundenzahl nicht erzielt werden; das Gefühl des Könnens wenigstens wird sicher in den Schülern nicht entstehen, zumal bei der notorischen Geringschätzung, welche die neueren Sprachen noch immer auf den humanist. Gymnasien trifft, weil man sie nicht kennt und nicht weiß, daß mit „dem Erlernen lebender Sprachen eine Disziplin des Ohres und der Zunge gegeben und ein Gebiet der Fertigkeit eröffnet ist, wofür die klassische Philologie nichts analoges besitzt. (Willmann a. a. O. S. 123.)

Es ist nicht ganz leicht, seinen Unwillen zurückzuhalten, wenn man die Eile, um kein schärferes Wort zu gebrauchen, mit der hier gearbeitet wurde, der Sorgfalt in anderen sprachlichen Fächern gegenüber hält.

Die Bestrebungen der Reformer auf neusprachlichem Gebiet, die Jahrzehnte alt sind, kann man doch bei einer Reform nicht vollständig unbeachtet lassen. Will man sie annehmen oder nicht, oder nimmt man eine vermittelnde Stellung ein; irgend etwas muß man doch wollen, und was man will, muß man in den methodischen Bemerkungen auch aussprechen. Die Unterrichtsverwaltung hat das Recht dazu.

Übergehend zur deutschen Sprache, bemerke ich, daß man nach manchfachen Äußerungen in der Presse Grund hatte, zu glauben, man würde der Wichtigkeit des deutschen Sprachunterrichtes angemessen eine ausgiebige Vermehrung der wöchentlichen Stunden beschließen. Was aber geschieht? Statt 26 Wochenstunden stehen in Zukunft 27 Wochenstunden in der Stundenordnung!! Ganz im Sinne jener denkwürdigen 3. These der 41. Philologenversammlung: „Eine Vermehrung der deutschen Unterrichtsstunden wird den nationalen Geist ebenso wenig stärken, als Vermehrung des Religionsunterrichtes den religiösen oder Vermehrung der Geschichtsunterrichtsstunden den historischen Sinn stärken werden."

Warum verlangt dann aber dieselbe Versammlung in der ersten These einen zentralen Unterrichtsgegenstand?

In Berlin hat man ungleich nachdrücklicher, als in München, wenigstens theoretisch einer Vermehrung der deutschen Unterrichtsstunden das Wort geredet, aber an beiden Orten mit der Einschränkung, daß dadurch der Unterricht in den klassischen Sprachen nicht oder nicht wesentlich verkürzt werde. Als ob das eine ohne das andere möglich wäre!

England und Frankreich verwenden auf ihre Sprachen 60—72 Stunden; der preußische Lehrplan von 1816 überweist im Gymnasium mit neunjährigem Lehrgang dem Deutschen wöchentlich 40 Stunden

und bestimmt ausdrücklich, daß dasselbe auf der unteren Stufe dem Lateinischen völlig gleichstehen soll. Jetzt freilich hat Preußen nur 26 Wochenstunden, eine Stunde weniger als Bayern!

Es will nichts sagen, wenn man dekretiert, daß die Beschäftigung mit Latein und Griechisch den deutschen Stil bilde. Das ist eine Behauptung, die einer dem andern kritiklos nachspricht. Deutsch lernt man am besten am Deutschen, wenn der Stil überhaupt etwas Erlernbares ist. Ich glaube dies nicht, eher noch kann man einen lat. Stil lernen, als seinen deutschen. „Die Behauptung, man erlerne eine Sprache nicht durch Vertiefung in sie selbst, sondern durch das Mittel einer andern, macht auf jeden Unbefangenen einen nahezu komischen Eindruck.“ (Ohlert a. a. O. S. 71.)

Man überschätzt überhaupt den Einfluß des fremdsprachlichen Unterrichtes auf den Stil. Ich dächte, die Erinnerung an die vielgerühmten Griechen könnte uns hier dienlich sein. Sie waren jedenfalls die durchtriebensten Advokaten, „sie spielten mit Logik und Philosophie, so zu sagen, Fangball. Kein humanistisch gebildeter Jurist vermag einem Aristoteles in Sophistik das Wasser zu reichen; ihre Gehirnausbildung war die denkbar höchste.“ Und doch haben sie keine fremde Sprache gelernt!

Ja, ich bin sehr geneigt, zu glauben, daß die Entwicklung des eigenen Sprachgefühls, weniger zwar durch die Erlernung der französischen Sprache, als der lateinischen geschädigt wird, und ich begegne mich in diesem Punkte ganz mit dem Gedanken von Hildebrand, Steinel und anderen, die mit vollem Recht davor warnen, die Schüler in einem Alter in eine Zwangsjacke zu stecken, wo die Gefahr sehr groß ist, daß das ganze angeborene Sprachrückgrat (man verzeihe mir dieses Bild) verkrümmt wird.

Ich rede keiner Einseitigkeit das Wort, aber so viel gilt mir als ausgemacht, daß man von alten Mustern keinen Stil erlernt, von dem man sagen kann: le style c'est l'homme.

Nicht mit Unrecht sagt schon Jean Paul: Die ganze Schulphrasenerziehung sei eine geistige Korknachbilderei, um antike Bilder gang und gäbe zu machen. Die Griechen und Römer selbst müßten uns darin Muster sein, weil gerade sie ihre Größe nicht einer unserer vielgepriesenen formellen Schulung ähnlichen Einrichtung verdanken. (Reform des deutschen Aufsatzunterrichts von O. Steinel, S. 6.)

Hier dürfte ich wohl auch noch hinweisen auf Schillers Verfahren, auch die andern Fächer für deutsche Aufgaben heranzuziehen. „Seit einigen Jahren werden am Gießener Gymnasium in allen Fächern, selbst im Zeichnen, das dort allerdings in den Händen eines ordentlichen wissenschaftlichen Lehrers liegt, wöchentlich abwechselnd, kleine freie Arbeiten im Unterrichte gemacht, zu denen ungefähr ½ Stunde gegeben, und in denen irgend eine kleine, engumschriebene Aufgabe ohne jede besondere Vorbereitung

aus dem Klassenunterrichte behandelt wird. Für uns waren diese Arbeiten äußerst lehrreich; denn sie zeigten, wie unbeholfen sich die Schüler den einfachen Aufgaben im Unterrichte gegenüber anstellen, wenn sie sich zusammenhängend darüber aussprechen sollen. Seitdem ist natürlich der mündliche Unterricht viel aufmerksamer auf diese Seite geworden, und wir sind alle überzeugt, daß wir hier ein äußerst wertvolles Mittel besitzen, die Sprach- und Darstellungsfähigkeit zu erhöhen." (Schularbeit und Hausarbeit von Dr. H. Schiller, 1891, S. 29.)

Und wer von den Herrn, um nach einer kurzen Abschweifung fortzufahren, die so leichten Herzens sagen, jede Unterrichtsstunde müsse eine deutsche sein, gibt denn auch an, wie man das macht, oder was geschehen soll, wenn die andern Herrn sich keinen Deut um eine solche Bestimmung kümmern? Worte, Worte, nichts als Worte!

Den Fragern nach dem, was man denn in den vielen deutschen Stunden lehren solle, namentlich denen, die immer nur an die Grammatik denken, wenn von einer Sprache die Rede ist, würde ich so antworten:

Geschichtliche Kenntnis unserer Sprache von ihren Anfängen bis zu ihrer jetzigen Gestalt (mit Vergnügen bezeuge ich Dr. W. Münch [Vermische Aufsätze über Unterrichtsziele, Berlin, 1888, S. 74] aus eigener Erfahrung, daß dabei die regressive Methode sehr gute Dienste leistet), Kenntnis der bedeutendsten Werke unserer großen Dichter und Prosaiker im Mittelalter, der neuen und der neuesten Zeit, einen tiefen Blick in das Herz unseres deutschen Volkes, wie es in unserer Götter- und Heldensage, in den Sitten und Gebräuchen unserer Ahnen, wie sie in räumlicher Zerstreuung noch bei uns herrschen, so anschaulich pulsiert; wirkliche Vertrautheit mit unserer nächsten Heimat in kultureller Hinsicht, mit unsern Fürsten und Männern voll deutscher Heldengröße, mit unsern Kämpfern für Wahrheit und Recht, mit unsern Wohlthätern der Menschheit; Beherrschung unserer Sprache nicht bloß in der Schrift, sondern bis zu einem gewissen Grad auch im mündlichen Wort: das sind hohe. erstrebenswerte Ziele des deutschen Unterrichts. Doch sind sie nicht zu hohe, nicht höher, als sie ein deutscher Mann aufstellen muß.

„Man steigere alles", sagt einmal Jakob Grimm, „was sich zu Gunsten des klassischen Studiums sagen läßt, noch höher, ein Zug von Unnatur liegt darin, daß ein vaterlandliebendes, ich will hoffen einmal stolzeres Volk seine erste Anschauung und späteste Weisheit aus dem Gefäß einer fremden Sprache, und sei sie die herrlichste, schöpfen solle . . . entscheiden wird ihn erst, (den Rückzug der klassischen Sprachen auf der Schule) daß es unserm Volk künftig gelinge eins und mächtig zu werden . . . dann glaube ich wird der Augenblick herannahen, daß auch die deutsche Sprache dem

ganzen Volke zu Fleisch und Blute gehen, und nicht länger nur verstohlen und matten Niederschlages, sondern mit vollem Segel in alle unsere Bildungsanstalten bleibend einziehen darf."

Und wenn ich noch die beherzigenswerte Worte hieher setze, mit denen in den preußischen „Lehrplänen und Lehraufgaben 2c." die methodischen Bemerkungen zum deutschen Unterrichte geschlossen werden, so habe ich, freilich nur mit ganz groben Strichen angedeutet, wie ich mir den deutschen Unterricht im neuen deutschen Reich denke.

„Der Unterricht im Deutschen ist neben dem in der Religion und der Geschichte der ethisch bedeutsamste in dem Organismus unserer höheren Schulen. Die demselben gestellte Aufgabe ist eine außerordentlich schwierige und kann nur von demjenigen Lehrer voll gelöst werden, welcher, gestützt auf tieferes Verständnis unserer Sprache und deren Geschichte, getragen von Begeisterung für die Schätze unserer Literatur und erfüllt von patriotischem Sinn die empfänglichen Herzen unserer Jugend für deutsche Sprache, deutsches Volkstum und deutsche Geistesgröße zu erwärmen versteht."

Ich breche hier ab mit meinen Betrachtungen über den deutschen Unterricht, allerdings mit dem Dichter sprechend:

„Untröstlich ist's noch allerwärts"

und verweise den, der meinen könnte, ich sehe zu schwarz, auf den 18. Jahrgang der Zeitung für das höhere Unterrichtswesen, wo sich kein Geringerer, als der Germanist O. Brenner auf S. 203/04 über die Pflege der deutschen Sprache an unseren Mittelschulen äußert.

Die neue und neueste Geschichte einschließlich 1870/71 ist trotz Treitschke und anderer Universitätsprofessoren für die Schule das Wichtigste, denn die Wurzeln unserer heutigen Entwicklung liegen nicht in den altersgrauen Zeiten der Griechen und Römer, sondern in dem großen Bildungsprozeß, den die Staaten und Völker Europas seit Ludwig XIV. bis auf unsere Tage durchmachen. Sie ist aber auch das Interessanteste für die Jugend, nicht in regressiver Methode zum Lernen dargeboten (diese Methode eignet sich allein für Repetitionen), sondern in Geschichtsbildern à la Grube und anderen.

Anders lehrt man die Geschichte in den unteren Klassen, anders in den obern. Erzählungen aus der Geschichte und Lebensbilder sind für die Jüngeren, zusammenhängende Darstellung für die reifere Jugend, etwa 6.—9. Klasse. Jedenfalls ist ersteres richtiger, als „ein elementarer Kursus" über die griechische, römische, die deutsche und die bayerische Geschichte. Ich halte eine solche Bestimmung für pädagogisch und didaktisch falsch. Einen besseren Sinn würde es haben, wenn man sagen wollte, der Schüler solle das Hervorragendste, das, was wert ist, gemerkt zu werden, aus der deutschen, bayerischen und alten Geschichte sich aneignen. Denn nur das Detail hat für Knaben in diesem Alter Interesse. Mit

den bekannten und leider beliebten elementaren Kursen, man könnte vielleicht richtig, wenn auch drastisch sagen, durch dieses „Stopfen“ der Schüler mit Zahlen und bedeutungslosen Thatsachen, weckt man keine Vaterlandsliebe, sondern erstickt sie im Keim. Und doch, wie viel interessanten Stoff hat man, im guten Sinne des Wortes, wenn man die empfängliche Jugend nur einen Blick thun lassen will zuerst in die engste Heimat, dann in das engere und in das deutsche Vaterland!

Mit vollem Herzen schließe ich mich jenen Geschichtslehrern an, welche sich von der liebevollen Pflege der Heimatskunde viel geistigen Gewinn versprechen, und verweise zu diesem Zweck auf die sehr lesenswerte Schrift von O. Steinel (K. Realschullehrer an der Realschule in Schweinfurt): „Der Unterricht in der Landesgeschichte in seinem Verhältnisse zum Unterricht in der deutschen Geschichte. Bamberg, 1891.“

Und in dieser Jugendzeit, wo man sich noch kritiklos für etwas begeistern kann, sind ganz besonders die deutschen Freiheitskriege zu behandeln. Es gibt keinen Abschnitt in der deutschen Geschichte, der besser geeignet ist, die Jugend mit heiligem Feuer zu durchdringen, als die Freiheitskriege. Da wird der Jugend der Beweis geliefert, daß unsere Voreltern im Unglück groß waren und daß wir die gleiche Verpflichtung haben. In den Befreiungskriegen liegt unsere moderne Heldenzeit, deutsche Heldengröße, die der antiken in nichts nachsteht, für uns aber den höchsten Wert hat.

Unsere deutsche Götter- und Heldensage freilich scheint unsere Unterrichtsverwaltung nicht für schulmäßige Behandlung geeignet zu halten, während in Preußen auf Seite 15 der Lehrpläne unsere Sagenwelt besonders namhaft gemacht und gesagt wird: „Belebung des vaterländischen Sinnes, insbesondere durch Einführung in die germanische Sagenwelt.“

Ich habe mich etliche Jahre mit unserem germanischen Mythus und mit unserer Heldensage beschäftigt und dieselbe so lieb gewonnen, daß es mich geradezu drängt, ein Wort für die nicht Gekannte und wohl darum Verschmähte einzulegen. Für so thöricht bitte ich mich aber nicht zu halten, daß ich einer toten Nomenklatur von Göttern, Göttinen und Helden das Wort rede, die nur ein Chaos im Kopfe der Schüler herstellen, statt lebensvoller Erzählungen.

Es wäre Thorheit, um damit meine kurzen Bemerkungen zu beginnen, die schönsten Sagen der griechischen Sagenwelt unserer Jugend vorzuenthalten; aber warum soll die Thorheit Klugheit sein, wenn es sich um die deutsche Sagenwelt handelt?

Abgesehen davon, daß die griechische und germanische Götterwelt urverwandt sind, so hat die deutsche Göttersage mehr vorbildlichen Charakter für unsere Jugend, als die griechische. Wer kann der deutschen Jugend mehr Interesse abgewinnen, der rauhe, natur-

wüchsige und doch wieder menschenfreundliche Thor, oder der verbuhlte, von Weibern abhängige Zeus? Freyr und Balder, in welcher Mythologie gibt es schönere, edlere und sinnigere Gestalten, als diese beiden? Welcher Mythus hat ein Göttergericht aufzuweisen, gleich dem germanischen? „Der freie, heitere, Alles leicht gewinnende Grieche erging sich in dem Genuß der sinnlichen Schönheit und schuf demgemäß den plastischen Ausdruck für unmittelbare, in die Augen springende Wahrheiten. Der unter strenger Zucht groß gewordene, arbeitsame, tiefsinnige Germane erging sich in dem Genuß geistig-sittlicher Schönheit und schuf demgemäß den mystischen Ausdruck für das Tiefe und Bedeutende."

Und erst die deutsche Heldensage! „Homers Helden sind," wie ich irgendwo gelesen habe, „Egoiste und Schlauköpfe; deutsche Helden sind tapfere, einfache, starke Herzen."

Wir besitzen auch eine Heldensage, um die man uns beneiden kann; ich meine W. Jordans „Nibelunge", insbesondere den I. Teil.

Die verschiedenen deutschen Sagen: die Wölsungasage, die Thidreksage, die Niflungasage, die Sagen der jüngeren Edda, kurz, das ganze deutsche Sagengebiet hat Jordan in eine einzige, wundersam gegliederte Sage zusammengefaßt.

Indes ich muß auch hier aus Rücksicht für das Ganze meiner Broschüre abbrechen und thue dies, indem ich mir Jordans poetischen Wunsch aneigne:

Ihr Edeln alle, in denen die Ehrfurcht
Vor unserer Urzeit noch nicht veraltet,
Für deren Seelen die sinnige Sage
Ewige Wahrheit und echte Weisheit
Schimmernd verwoben in Wundergeschichten,
Ihr merket nun auf in gemütvoller Andacht,
Weidet euch wohlig an solchen Wundern
Und leiht meinem Liede lauschendes Ohr!

Und was ist, um auch diesen Punkt noch zu streifen, von staatswissenschaftlichen Belehrungen auf den neunklassigen Schulen zu halten? Unsere Schulordnung schweigt sich darüber aus.

Ich bin der Meinung, daß der Geschichtsunterricht nicht selten ungesuchte Gelegenheit bietet, nationalökonomische und finanzwirtschaftliche Interessen in elementarer Weise zu verdeutlichen. Friedrichs des Großen Zoll- und Monopolsystem, Türgots Reformpläne, Neckers Mittelchen gegen den Staatsbankrott, der Assignatenunfug der französischen Revolution, der Zollverein: das sind beispielsweise lauter Dinge, welche dem Geschichtslehrer Abschweifungen auf das Gebiet der allgemeinen Staatskunde zur Notwendigkeit machen, aber ja nicht in der Absicht, um ein politisches oder anderes System als das beste andozieren zu wollen. Das wäre pädagogisch ebenso falsch, als erfolglos.

Jedenfalls muß ein Gymnasialabsolvent wissen, was der Bundesrat und welches seine Zusammensetzung ist, welcher Unterschied zwischen Reichstag und Landtag besteht, und wie der Wahlmodus zu den beiden Körperschaften gestaltet ist, er muß wissen, was eine Konstitution ist, welche Rechte sie Staatsbürgern gewährt und welche Pflichten sie ihm auferlegt, er muß eine Kenntnis davon haben, was Nationalökonomie und Statistik ist. Dies und ähnliche Dinge muß man heutzutage von jedem Menschen verlangen, der auf das Prädikat „gebildet“ Anspruch macht; sie sind zehn Mal wissenswerter, als die halbverstandenen Kenntnisse römischer und griechischer Staatseinrichtungen, ist doch der heranwachsende Jüngling berufen, in einem konstitutionellen Staate zu leben und an der Lösung von Fragen, die das Wohl und Wehe der engeren Heimat und des deutschen Vaterlandes berühren, dereinst thätigen Anteil zu nehmen. Man sage nicht, die Jugend habe dafür kein Interesse und es fehle ihr an der nötigen Reife. Meiner Meinung nach täuscht man sich in ersterer Hinsicht; die Wahlprogramme und anderes wird von jung und alt gelesen. Was aber das Reifsein anlangt, so ist diese Reife in den oberen Klassen — und nur um diese kann es sich handeln — zu dieser Zeit ebensogut vorhanden, wie etwa nach einem halben Jahre oder nach dreiviertel Jahren, wo der angehende Studierende im akademischen Hörsaal, wenn auch nicht mit vollem, doch mit einigem Verständnis gelehrten, auf das Staatsleben bezüglichen Vorträgen lauscht.

Mit Freude ist es zu begrüßen, daß endlich das Zeichnen sich einen Platz im Lehrplan erworben hat, freilich vorerst noch einen recht kümmerlichen und ungenügenden, denn von der Überzeugung, daß das Zeichnen ein notwendiges, unentbehrliches Stück der allgemeinen Bildung ausmacht, ist man, wie anderwärts, so auch in Bayern noch weit entfernt. Man vergegenwärtige sich einmal folgende Stelle aus der geistvollen Schrift von Professor Prix „der Zeichenunterrricht als gymnasialer Bildungsfaktor“: „Ja, es ist dies eine Seite des allgemeinen Unterrichtswesens, die, von großen Zielen getragen, bereits Früchte zeitigt, welche im Vergleich zu andren Unterrichtserfolgen alles in den Schatten zu stellen geeignet sind. Aus den zahlreichen gewerblichen und kunstgewerblichen Anstalten . . . geht alljährlich eine Anzahl künstlerisch-geschulter Kräfte hervor, welche . . . an ästhetischer Bildung die aus den Gymnasien hervorgegangenen „Träger der Intelligenz“ weit überragen dürften, . . . da es von allen Anstalten heute nur mehr das Gymnasium ist, welches der Ausbildung nach dieser Richtung hin teils verschlossen, teils nur in unzureichendem Maße geöffnet erscheint.“

Auch über dem anderen neuen Pflichtfach, das in den Lehrplan der humanistischen Gymnasien aufgenommen wurde, schwebt ein eigentümlicher Unstern.

Abgesehen davon, daß Bayern hinsichtlich der Stundenanzahl in „der Naturkunde“ an letzter Stelle der deutschen Staaten steht, denn

Württemberg	hat	deren	8
Sachsen	„	„	7
Preußen	„	„	8
Baden	„	„	10
Hessen	„	„	10
Bayern	„	„	5,

so sind diese 5 Stunden auf 5 Jahre verteilt!! Wer erteilt den Unterricht? — „Daß ein naturwissenschaftlicher Unterricht nur dann wirklichen Nutzen stiften kann, wenn der Lehrer sich mit dem betreffenden Lehrgegenstand sehr eingehend beschäftigt hat und demselben nicht als bloßer Dilettant gegenüber steht, ist wohl jedem Laien klar.“ (Die Realschulen in Bayern und ihre Gegner, S. 124.)

Daß man, um damit meine Betrachtungen über den Lehrplan zu schließen, die philosophische **Propädeutik** aus den Gymnasien entfernte, ist in manchfacher Hinsicht sehr zu beklagen. Gerade ein solcher Unterricht thäte in unserer Zeit recht not. „Wäre das philosophische Studium“, sagt Elsperger, mein hochverehrter Lehrer, „noch im Besitze jenes Ansehens, das es vor 30—40 Jahren besaß, so könnte die Schule diese Aufgabe der Universität überlassen, allein durch das Hervortreten der sogenannten exakten Wissenschaften sind die spekulativen in den Hintergrund gedrängt worden, und gerade jene Jünglinge, die vom Gymnasium mit der beschriebenen Gesinnung scheiden, (sie sind behaftet mit der traurigen Skepsis der Ungebildeten), fühlen sich am wenigsten eines philosophischen Unterrichtes bedürftig, und so bringen sie jene Ideenarmut, die am Ende in die wirkliche Gemeinheit der Denkart ausartet, in das Leben und in ihren Beruf mit.

Ein propädeutischer Unterricht in der Philosophie, der nicht blos dozierend, sondern auch erotematisch zu Werke ginge, könnte manchem fühlbaren Gebrechen steuern.“ (Paulsen a. a. O. S. 770/71.)

Es ist dazu ein trauriges Zeichen der Zeit, daß man den Wegfall dieses Unterrichtes mit dem Mangel an geeigneten Lehrkräften entschuldigt, denn philosophische Bildung ist nicht etwas, das man haben oder auch nicht haben kann. Sie ist die Grundlage jeder echten allgemeinen Bildung; sie gibt dem Fachwissen erst einen geistigen Zusammenhang, schärft den geistigen Blick, weitet den Sinn für das Ganze, Große, Allgemeine, das Ideale und macht human.

Auch aus sittlich-religiösen Gründen halte ich das Studium der Philosophie für notwendig. Denn der Abfall vom Glauben an die Dogmen der einzelnen Konfessionen ist unter den Gebildeten aller Stände, man mag es zugestehen oder nicht, ein ungeheurer.

Aberglaube herrscht in den untersten Volksschichten, Indifferentismus im Mittelstand, Unglaube und Spiritisterei oben.

Dies ist ein großer Schaden, und darin liegt eine große soziale Gefahr, deren Ausbruch man nicht dadurch abwehrt, daß man ein wohlgeordnetes und wohlbeaufsichtiges System von Kontrolle der kirchlichen Gesinnung des Lehrerpersonals einführt; dagegen schützt nur die ernste Beschäftigung mit philosophischen Gedanken; sie lehren ernst denken über Religion und religiöse Dinge und zeigen, daß der Kultus der Wissenschaft und der Kunst die Religion nimmermehr ersetzen kann. Wen aber die ernste Beschäftigung mit der Philosophie gottlos machen sollte, den, fürchte ich, erhält auch das kirchliche Dogma nicht im rechten Glauben seiner Kirche.

In Bezug auf unsere Mittelschuljugend könnte ich das, was ich meine, nicht annähernd so gut und schön sagen, wie Paulsen (das Realgymnasium und die humanistische Bildung, S. 48): „Ich fürchte, das einfache Nebeneinander eines orthodox-dogmatischen Unterrichts in der Religion und eines naturwissenschaftlichen Unterrichtes, der etwa gelegentlich durch irgend welche Journalartikel, die dem Schüler in die Hände fallen, ausgelegt wird, trägt keine erfreulichen Früchte. Nicht wenige dürften die Schule mit der Meinung verlassen, die Glaubensartikel müßten für wahr gelten, obwohl sie unglaublich seien, und von niemandem außer einigen Rückständigen geglaubt würden, die Anschauungen einer materialistischen Popularphilosophie dagegen dürften zwar nicht für wahr gelten, seien aber das Ergebnis der wissenschaftlichen Forschung — das verzweifelte Ergebnis eines Unterrichts, der der Gefahr durch Nichthinsehen am besten zu begegnen meint.

Hier kann nur eine philosophische Unterweisung helfen, die zeigt, daß *solche kümmerliche Gedanken nicht die letzten Gedanken sind, die große und geistvolle Männer sich über die Welt gemacht haben.*“

Daß die Schüler der neunten Klassen, welche schwierige mathematische Aufgaben lösen und sogenannte philosophische Aufsätze schreiben, nicht fähig sein sollten, solchen Anleitungen und zwar mit „immer mehr sich steigerndem Verständnis“ zu folgen, dürfte nur der ernstlich in Abrede stellen, der des naiven Glaubens lebt, die jungen Leute würden von selbst während der Ferien, die zwischen dem Gymnasialabsolutorium und dem Beziehen der Universität liegen, reif für die tiefsinnigsten philosophischen Vorträge von Universitätsprofessoren.

Wohl ist es gewagt, *von Imponderabilien* der Schule zu reden, weil hier naturgemäß die Subjektivität eine große Rolle spielt; dennoch muß es geschehen.

Wenn ich von den Absolventen aller Mittelschulen zweierlei verlange: *solide Kenntnisse* und *ernstes Pflichtbewußtsein*, so unterliegt es keinem Zweifel, daß unseren Schülern von kenntnisreichen Lehrern tüchtige Kenntnisse mitgegeben werden, anders scheint mir

die Sache bei dem zweiten Punkt zu liegen. Mir ist, als schleiche sich, ich will einmal sagen, ein schwächlicher, weichlicher Geist, ein falscher Humanismus in die Schulleitung ein. Multa tulit fecitque puer, sudavit et alsit, sagt der Lateiner, und vom Anfang bis zum Ende muß der Schüler an ernstes, strenges, gewissenhaftes und mühevolles Arbeiten gewöhnt werden. Das gibt dann im Leben Männer, die man brauchen kann.

Nicht nach Mittelchen muß man suchen, um es der Schuljugend möglichst leicht zu machen, wie z. B. beim Prüfungswesen.

Wer die Menschen und die Verhältnisse kennt, der weiß, daß Prüfungen notwendig sind.

Es handelt sich also nicht darum, sie abzuschaffen oder zur Bedeutungslosigkeit abzuschwächen, sondern sie verständig umzugestalten. Die schriftliche Prüfung braucht nicht vorzugsweise ein Reagens auf gedächtnismäßig angeeignetes Wissen zu sein, sondern ein solches auf die Kraft des Denkens und die Fähigkeit des Darstellens. Ich halte es z. B. für weit angezeigter, von allen Schülern einen geschichtlichen Aufsatz bearbeiten zu lassen, aus dem ersichtlich wird, ob der Schüler ein geschichtliches Urteil hat, oder nicht, als die Unglücklichen, welche im schriftlichen Examen nicht mehr II,59 erreichten, mit Abfragen von Zahlen und Thatsachen zu quälen.

Denn, um dies hier gleich anzufügen, die Befreiung vom mündlichen Examen darf nicht Regel werden, sondern muß eine Auszeichnung sein für sehr gute Leistungen und sehr gutes Betragen.

Das mündliche Examen mag so kurz sein, als möglich, aber verzichten würde ich nicht darauf. Da ich mich an einer anderen Stelle darüber eingehend äußern werde, so will ich hier nur einer Erwägung Ausdruck geben.

Ich sehe nämlich schlechterdings nicht ein, warum man dem nur mäßig begabten Schüler, der anhaltend fleißig ist und es sich sauer werden läßt, um seiner Pflicht zu genügen, mündlich prüft, d. h. ihn zu angestrengtem Einlernen und Einprägen von positiven Thatsachen zwingt — viel anderes kann man ja im mündlichen Examen wohl nicht erfahren — während der begabte Schüler, dem alles leicht wird, der ohne besondere Anstrengung von einer Klasse zur andern aufsteigt, davon befreit sein soll. Ich habe irgendwo gelesen, daß man dreierlei in den Schulen lernen muß:

Denken, Schreiben, Reden!

Nun, über das Denken und Schreiben gibt die schriftliche Prüfung Auskunft, über das Reden die mündliche.

Man wende nicht dagegen ein, letzteres sei nicht Aufgabe der Schule und könne es gar nicht sein, denn gerade hier sind verjährte Versäumnisse nachzuholen und mit doppeltem Eifer und auf alle

mögliche Weise hat dies in unserer Zeit der Öffentlichkeit zu geschehen.

Auch Nachprüfungen sind grundsätzlich nicht zu verwerfen.

„Schülern, deren Leistungen lediglich in einzelnen Gegenständen nicht genügten, kann das Vorrücken nur gestattet werden, wenn ihre Gesamthaltung erwarten läßt, daß sie das Versäumte nachholen und an dem Unterrichte in der höheren Klasse mit Erfolg teilnehmen werden. Darüber ist ein Vermerk in das Jahreszeugnis mit dem Beifügen aufzunehmen, daß er eine gleiche Nachsicht in der nächst höheren Klasse nicht mehr zu erwarten hat.“ (Die bayr. Schulordnung, 1891, S. 33/34).

Wenn die Gesamthaltung des Schülers erwarten läßt, daß er das Versäumte nachhole, wird die Nachprüfung erlassen. Warum will man denn dieses Nachholen in einer noch so einfachen Prüfung nicht konstatieren?

Und wie soll denn ein Schüler am Unterricht des kommenden Jahres, z. B. am Mathematikunterricht mit Erfolg teilnehmen, wenn er nicht nachholt? Das kann er nicht, eine Nachsicht gibts aber auch nicht mehr. Weil man also zur Unzeit nachsichtig gegen den Schüler war, wird er von der Schule abgedrängt. Ich meine, der erste Verdruß mit der Nachprüfung wäre besser, als der letzte, wo es keine Nachsicht mehr gibt.

Die Sommerfrische allerdings wird beim grundsätzlichen Wegfall von Nachprüfungen den Eltern und den Kindern verdorben; aber das sind doch keine Gesichtspunkte, nach denen eine Schule ihre erzieherischen Grundsätze für die ihr anvertraute Jugend aufstellt. Wer während des Schuljahrs seine Schuldigkeit nicht thut, der lädt eine Schuld auf sich, und „alle Schuld rächt sich auf Erden.“

Darin aber, daß man die Weihnachtszeugnisse erst nach Weihnachten verabfolgen läßt, scheint mir eine erzieherisch unstatthafte Maßnahme zu liegen. Man kann lebhaft mit den Eltern fühlen, denen unbegabte oder faule und ungezogene Knaben die Weihnachtsfreude verderben, aber das darf nimmermehr abhalten, am richtigen Ort Ernst und Strenge zu zeigen. Für mich wird diese Anordnung ganz allein, von anderem abgesehen, durch die Erwägung verurteilt, daß fleißige und brave Schüler nicht mit Unrecht verlangen können, durch ihr gutes Zeugnis die Freude ihrer Eltern erhöhen zu dürfen.

Wenn ich zuletzt von dem disziplinarwidrigen Betragen der heutigen Schülerwelt rede, so muß ich zuerst der ziemlich verbreiteten Anschauung entgegentreten, als könnte man in erster Linie und allein irgendwelche Schulen für Schülerexzesse verantwortlich machen. Die eigene Gemütsart des Schülers, die häusliche Erziehung oder auch Nichterziehung und Gewöhnung, das genußsüchtige Leben in größeren Städten, das böse Beispiel, das törichte Streben sehr vieler Eltern, ihre Kinder möglichst bald als Erwachsene zu be-

trachten, der Mangel eines interessanten Unterrichtes und der unnatürliche Zwang zu einer Zeit, wo die körperliche und geistige Entwicklung nach freier Bewegung strebt: das sind die Ursachen der meisten Schülerexzesse.

Gleichwohl ist unsere Gymnasialdisziplin für Schüler im Alter von 16—20 Jahren eine falsche; man erteilt kleinliche Verbote, die alle miteinander nicht beachtet werden, und deren Einhaltung man in größeren Städten nicht einmal genügend kontrollieren kann. Unsere Schülerwelt sollte mehr mit ethischen Mitteln erzogen werden; man sollte fleißiger an ihre Ehrliebe appellieren, den Abscheu vor allem Niedrigen und Gemeinen stärken, von ihnen eine gute Haltung erwarten, statt sie auszuspionieren, kurz, mehr die Moralität fördern, als die Legalität. Doch ich schreibe ja keinen Essay über die Erziehung der Jugend zur Sittlichkeit und teile nur noch die Anschauung eines würdigen Pfarrherrn mit, der ein Freund der schulreformatorischen Bestrebungen über die Disziplin sich folgendermaßen äußert:

„Aber das ist eben das Jammervolle, wenn der Geist des jungen aufstrebenden Talentes gewaltsam gedämpft und niedergedrückt und eine gemeine Schülerhaftigkeit als das Normalmäßige betrachtet wird.

Derjenige Lehrer, welcher nicht im Stande ist, bei den sechszehnjährigen Schülern auf das Ehrgefühl einzuwirken und dieselben zur Selbstthätigkeit anzuregen, wird auch mit eiserner Strenge nicht viel ausrichten. . . . Und das ist es, was nach meiner Ansicht vor allem zu erstreben ist, die Verbannung des gemeinen schülerhaften Wesens in den Mittelschulen."

Daß die Pflege der Gesundheit in den Schulen jeder Art noch immer manches zu wünschen übrig läßt, beweist schon die Thatsache, daß die Notwendigkeit einer Schulhygiene in immer weiteren Kreisen betont wird, und daß man bereits Ärzte mit oberschulrätlichen Funktionen betraut.

Übrigens hat man bisher hierin auch schon recht vorsichtig gehandelt. Bei der Auswahl von Bauplätzen, bei der Anschaffung von Subsellien, bei ansteckenden Krankheiten und bei vielen andern Dingen ging man nicht ohne den Beirat von Ärzten vor. Wenn man hierin noch weiter gehen will und kann, so ist dagegen nichts zu erinnern. Nur das kann ich nicht unerwähnt lassen, daß alle ärztlichen Anordnungen für die Schule so lange von zweifelhaftem Werte sind, als es an geeigneten Kräften zur Ausführung fehlt. Die Hauptsache in der ganzen Schulhygiene ist ein schulhygienischer gebildeter Lehrerstand, der ein Verständnis und ein Herz für die Jugend hat, so daß er seine Pflicht thut, auch wo es ihm noch so lästig fällt. Wilhelm II. sagt mit vollem Recht: „Und deshalb halte ich es für sehr dringend, daß die Frage der Hygiene schon in den Vorbereitungsanstalten für die

Lehrer aufgenommen werde, die Lehrer einen Kurs darin erhalten ..." (Verhandl. S. 76.)

Mit den Gesundheitspausen von 10 Minuten ist, wie man da und dort hören kann, für die Gesundheit kaum etwas gethan, viel eher wird damit die Zeit vertrödelt.

Und wenn die Spiele gedeihen sollen, so müssen vor allen Dingen um vieles Geld Spielplätze geschaffen werden. Aber auch dann hängt es noch von der Größe der Stadt, der Art der Schüler, der Schüleranzahl, der Stellung, welche die Lehrer zu den Jugendspielen einnehmen, ab, ob sie gedeihen und ersprießlich wirken. Mit dem Hinweis auf England lasse man sich nach keiner Seite hin engagieren! In England verwendet man zu viel Zeit auf die körperliche Ausbildung, das darf vor allem nicht vergessen werden, noch auch der Umstand, daß die Internate Englands die Erklärung für die dortige Spielpflege sind. Im übrigen lassen sich nationale Eigentümlichkeiten nicht so ohne Umstände, noch weniger in ihrem ganzen Umfange, auf andere Nationen übertragen.

Wie sich indes auch die Spiele noch bei uns ausgestalten mögen — viel erwarte ich nicht von ihnen, namentlich nicht in großen Städten, am allerwenigsten, wenn man sie schulmeisterlich-pedantisch reguliert, kontrolliert und inspiziert! Das ruiniert jedes Spiel und nimmt ihm seinen Reiz. Es ist eine allzugroße Ängstlichkeit, immer nach dem Lehrer zu rufen, um ein mögliches Unglück hintanzuhalten. Wenn er dies verhüten wollte, dann müßte er unsichtbar, wie Sigfried in der Tarnkappe, den spielenden Knaben unter den Arm nehmen und mit ihm alle die Bewegungen ausführen, die man von dem Mitspielenden erwartet. Dabei darf aber ihm, dem Lehrer, kein Unfall zustoßen!

Ich habe das große Glück gehabt, während meiner ganzen Lateinschulzeit in einem Internat, in dem Pfarrwaisenhaus zu Windsbach, spielen zu können. Das war eine köstliche Zeit! Alle möglichen Spiele wurden getrieben, neben Barlaufen und andern mehr schulmäßigen, geregelten Spielen „Soldaterles", „Studenterles", „Räuberles". Mit hölzernen Schwertern, kunstgerecht vom Schreiner gearbeitet, haben wir förmliche Schlachten ausgefochten, an verschiedenen Verwundungen hats nicht gefehlt. Aber nach germanischer Sitte wurde zum Entsetzen des einen oder andern Muttersöhnchens darüber gescherzt. Unsere Lehrer bezeugten uns hie und da durch ihre Gegenwart ihr Interesse, intervenierten auch wohl da oder dort; aber die Herrn der Spiele waren wir.

Auf die noch bevorstehende Revision der Realschulen braucht man nicht sehr gespannt zu sein; in wichtigen Punkten, wie in Bezug auf Ferien, Prüfungen rc. werden sie analog den andern Mittelschulen behandelt werden, aber an die Frage ihrer Berechtigungen in Hinsicht auf den Dienst in den manchfachen Staatszweigen wird

man ebenso wenig herantreten, als man dies bei den Realgymnasien gethan hat.

Um übrigens bei dieser Gelegenheit ein Versäumnis nachzuholen, bemerke ich, daß die Bezeichnung „technische Mittelschulen“ für Realgymnasien und Realschulen nicht zutreffend und irre führend ist; technische Mittelschulen könnte man mit weit mehr Recht die Industrieschulen nennen, die andern sind allgemeine Bildungsanstalten.

Die bayerischen Realschulen sind vortrefflich organisiert, was auch anderwärts bezeugt wird. „Wir erklären unumwunden, daß wir die bayerische Realschule für die besteingerichtete höhere Bürgerschule in Deutschland halten.“ (Die höhere Bürgerschule von Dr. Viereck, Braunschweig 1891, S. 36.)

An einem schweren Gebrechen, das unser norddeutscher Freund der Realschulen freilich nicht sehen konnte, leiden aber doch unsere sechsklassigen Schulen; es ist die Herrschaft des Fachlehrersystems. Ohne mich über für und wider in dieser Frage weiter auszulassen, glaube ich mich dahin aussprechen zu sollen, daß ich das Klaßlehrersystem für die 3—4 unteren Klassen der Realschulen für dringend notwendig und auch schon bei dem gegenwärtigen Lehrerpersonal zum größten Teil für durchführbar halte, mindestens könnte man die Sprachen jetzt schon in eine Hand legen.

Was die Kontrolle der Realschulen anlangt, so nehme ich an, daß man von der Notwendigkeit einer solchen überzeugt ist. Ihr Schwerpunkt fällt aber nicht auf eine äußerliche, geschäftsmäßige Revision, auf eine Art Bureaudienst, sondern auf das Interne, auf den Geist einer Anstalt, oder, wenn man mich nicht mißverstehen will, auf alles das, was man in der Pädagogik unter „Schulpflege“ versteht.

Zur Zeit nun weiß eigentlich niemand, wie es auf den bayer. Realschulen, namentlich auf den vierkursigen, zugeht. Während die isolierten Lateinschulen einzelnen Gymnasialrektoren unterstellt sind, hat, so viel ich weiß, noch selten der Fuß eines Kommissärs die Schwelle einer vierkursigen Realschule überschritten. Es müssen demnach bis zur endgiltigen Regelung der Kontrolle Fachmänner der mathematisch-naturwissenschaftlichen und der sprachlich-historischen Disziplinen entsendet werden, um zu sehen, wie der Unterrichtsbetrieb gehandhabt wird. Sie sind berechtigt, mit den betr. Fachkollegen ihre gemachten Wahrnehmungen zu besprechen, auf Fehler hinzuweisen und zu sagen, wie es besser zu machen ist. Mit solchen von Person zu Person geführten pädagogisch-didaktischen Besprechungen wird dem Unterricht und dem Lehrer mehr genützt, als mit Berichten, die nur in abgekürzter Form, mit Lob oder Tadel verziert, wieder von oben heruntergeleitet zu werden pflegen.

Die Entsendung von Kommissären ist zwar Vertrauenssache, worüber nichts weiter zu sagen ist; doch wäre zu wünschen, daß diese Vertrauensmänner immer Pädagogen wären, damit sie zur rechten Zeit loben und tadeln können, d. h. nicht tadeln, wenn eine Sache gut und rechtschaffen verrichtet ist, das andere Mal aber mit schlechter Arbeit zufrieden sind.

Eine nicht unwichtige Frage ist die Revision der Industrieschulen. Ihr Zweck ist: „In zwei Jahreskursen den aus dem obersten Kurse einer K. Realschule tretenden oder den Nachweis gleicher Vorbildung liefernden Jünglingen, welche sich einem ausgedehnteren und höheren Gewerbs-, Fabriks- oder Handelsbetrieb zu widmen beabsichtigen, die hiefür notwendigen, umfassenderen Kenntnisse und Fertigkeiten, in einer abschließenden, auf die unmittelbar praktische Anwendung berechneten Weise zu vermitteln. Zugleich soll diese Bildungsanstalt auch denjenigen, welche eine noch höhere, vollständig theoretische Ausbildung an der technischen Hochschule in München zu erlangen streben, die zum Übertritte an diese Hochschule erforderliche Vorbereitung gewähren.“ Und in der That haben die Absolventen dieser Schulen in der Praxis und in den betreffenden Fachprüfungen am Polytechnikum Tüchtiges geleistet.

Im Anschlusse nun an die Vorgänge in Preußen, wo man neben den Realgymnasien die Oberrealschulen, so zu sagen, poussiert, freilich in der trügerischen Hoffnung, die monopolisierten humanistischen Gymnasien zu entlasten, hat der Verein von Lehrern an technischen Unterrichtsanstalten in Bayern unter dem 31. Mai 1892 eine Eingabe an das Kultusministerium gerichtet, in welcher dasselbe gebeten wird, „Erwägungen darüber anzuordnen, inwieweit die oben angeführte Verordnung des K. preuß. Staatsministeriums vom Dezember 1891, betr. die Berechtigung zu den höheren Ämtern des technischen Staatsdienstes auch für die Absolventen der bayer. Industrieschulen Anwendung finden könne.“

Es folgt nun eine Aufzählung derjenigen Fächer, welche etwa in Betracht zu kommen hätten.

Hier müßte von vornherein, wenn dem Gesuch stattgegeben werden sollte, im Geschäftsbereich des K. Staatsministerium des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten:

b. das Lehramt für deutsche Sprache, Geschichte und Geographie,

c. „ „ für neuere Sprache

an humanistischen und technischen Unterrichtsanstalten in Wegfall kommen; denn ich denke von dem Studium der Sprachen und Geschichte zu hoch, als daß ich eine solche Bestimmung gut heißen, geschweige denn in Vorschlag bringen könnte. Wer in diesen beiden Disziplinen wissenschaftlich arbeiten will, kann die lateinische Sprache nicht entbehren. In Preußen ist den

Absolventen der Oberrealschulen das Lehramt für neuere Sprachen nicht eröffnet und ein Examen für Realien kennt man dort nicht.

Sodann müßten die Reformen unserer Industrieschulen, welche weitere Berechtigungen im Gefolge haben könnten, in Bezug auf die allgemeinen Fächer sehr weitgehende sein.

Man vergleiche nur einmal den gegenwärtigen Stundenplan beider Schulen, soweit er die allgemeine Bildung aufnimmt:

Lehrgegenstände	Preuß. Oberrealschule				Bayer. Industrieschule	Bemerkungen
	7	8	9	Zusamm.	Zusammen	
Religion	2	2	2	6	0	
Deutsch	4	4	4	12	4*	*soll auch zum Geschichtsunterricht verwendet werden
Französisch	4	4	4	12	4	
Englisch	4	4	4	12	6	
Geschichte u. Erdkunde	3	3	3	9	0	
Rechnen u. Mathem.	5	5	5	15	17	
Physik	3	3	3	9	8	
Chemie u. Mineral.	3	3	3	9		werden als Fachgegenstände behandelt
Freihandzeichnen	2	2	2	6		

Eine Vergleichung der beiden Stundenpläne wird nicht unschwer die Richtigkeit meiner obigen Behauptung bestätigen.

Geht man nun daran, die Stundenzahl für die allgemeinen Fächer so zu vermehren, daß diese „Art" Oberralschule den preußischen sehr ähnlich wird und jenes Maß allgemeiner Bildung in sichere Aussicht stellt, ohne welche von einer Ausdehnung der Berechtigungen für die Absolventen der Industrieschulen nicht die Rede sein dürfte, so wird sich sofort zeigen, daß den berechtigten Ansprüchen der Fachlehrer nicht mehr genügt werden kann.

Was nun?

„Ich möchte bitten", um mit Dr. Holzmüller zu reden (Verhandl. S. 755), „sich dem anzuschließen, was von dem großen Verein deutscher Ingenieure bei seiner letzten Hauptversammlung als Grundsatz aufgestellt worden ist, daß eine Dreiteilung des technischen Schulwesens stattfinden soll. Hochschulen, mittlere und niedere Fachschulen. Die Hochschule bereitet für die höchsten Staatsämter vor, die niedere Fachschule ist für den Arbeiter, für den Werkmeister. Dazwischen soll die mittlere Fachschule stehen, die für den Techniker mittleren Ranges bestimmt ist und den Bedürfnissen der Privatpraxis zu dienen hat. Wir kräftigen den Mittelstand, den so wichtigen gewerblichen Mittelstand am besten, durch die Neugründung zahlreicher mittlerer Fachschulen, z. B. für das Maschinenwesen, für das Bauwesen, für das Hüttenfach und die Textilindustrie und für einige andere

Gewerbzweige. . . . Der Segen solcher Einrichtungen ist ein unausbleiblicher."

Solche mittlere Fachschulen sind unsere Industrieschulen, oder wie man sie wohl bezeichnender nennen könnte, technische Mittelschulen; für die Hochschule aber bereiten die allgemein bildenden Schulen vor, in denen die Vorbildung von der Fachbildung getrennt ist, also die beiden Gymnasien.

Hält man Oberrealschulen für wünschenswert, so mögen sie in Städten, wie München, Nürnberg, Würzburg, vielleicht auch in Ludwigshafen eine gesicherte Frequenz haben, vorausgesetzt daß die Berechtigungsfrage im günstigen Sinne für sie entschieden wird. Aus den Mitteilungen des allgemeinen deutschen Realschulmännervereins (XX, 1892, S. 26) ersehen wir, daß Württemberg die Absolventen der Oberrealschule zur Staatsprüfung der Maschineningenieure zuläßt, während in Baden das Großherz. Ministerium der Justiz und des Unterrichtes erklärt, daß dort für etwa einzurichtende Oberrealschulen eine ähnliche Ordnung des Berechtigungswesens, wie sie für einzelne Zweige des Reichsdienstes und für Preußen neuerdings eingeführt sei, nicht in Aussicht gestellt werden könne.

Noch mehr aber als an dem Mangel der Berechtigungen werden die Oberrealschulen an dem passiven Widerstande aller derjenigen Beamten zu leiden haben, die sich in der öffentlichen Meinung nicht degradieren lassen wollen.

Der Verein deutscher Ingenieure faßt in seiner 2. Sitzung am 18. August 1891 zur Reform des höheren Schulwesens folgende Resolution:

1. Der Verein deutscher Ingenieure hebt nochmals ausdrücklich hervor, daß die höheren Schulen eine der Gegenwart entsprechende allgemeine Bildung, nicht die Fachbildung irgend eines besonderen Berufes, also auch nicht des technischen, zu gewähren haben; daß bei der jetzigen Gestaltung des höheren Schulwesens das Realgymnasium, und zwar mit vermehrten Berechtigungen, erhalten werden muß; daß aber schließlich eine allseitig befriedigende Lösung der Schulreformfrage nur durch einen allen höheren Schulen gemeinsamen Unterbau auf neusprachlich „naturwissenschaftlicher Grundlage herbeizuführen ist."

Gegen die Brauchbarkeit der Oberrealschulen ist natürlich mit dem Standesvorurteil nichts gesagt; doch muß man mit diesem Faktor rechnen, wenn es sich um die mutmaßliche Frequenz neueinzurichtender Schulen handelt.

Übrigens gibt man sich auch in Preußen bezüglich der Verbreitung dieser Schulen keinen Illusionen hin.

Geh. Oberregierungsrat Dr. Wehrenpfennig erklärt in der bekannten Dezemberkonferenz: „Was dann die Oberrealschule betrifft, so ist die Unterrichtsverwaltung fern davon, die höhere Bürgerschule

nur zu betrachten als Keim der Oberrealschule; ich glaube, daß nur in mäßigem Umfang und erst nachdem die Berechtigungen gewirkt haben, von der Neugründung von Oberrealschulen wird die Rede sein können .... Meiner Vermutung nach wird sich die Sache so machen, daß auf 100 höhere Bürgerschulen (Realschulen) noch nicht zehn Oberrealschulen kommen." (Verhandl. a. a. O. S. 711.)

Mir scheint, man thäte besser, die Realgymnasien recht auszubauen, statt Oberrealschulen zu schaffen. An die sechsklassigen lateinlosen Realschulen schließen sich nach meiner Anschauung von dem Gesamtorganismus des Mittelschulwesens naturgemäß die Fachschulen an, deren Pflege eine ernste Angelegenheit des Staates werden muß, wenn nicht auf dem Gebiete des gesamten Erwerbslebens ein folgenschwerer Stillstand, d. h. Rückschritt gegenüber andern Staaten eintreten soll. Ich verweise im allgemeinen auf die interessanten Mitteilungen, welche Völcker über das franz. Fachschulwesen gibt. (Dr. Völcker, a. a. O. S. 73—95).

Über die pädagogische Vorbildung der Lehramtskandidaten kann ich mich kurz fassen. Von dem, was ich schon anderweitig öffentlich ausgesprochen habe, kann ich nichts zurücknehmen.

Wenn es sich freilich in dieser Frage um nichts anderes handelte, als um eine Einführung in das Geschäft, oder wie soll ich sonst sagen, dann hätte wieder einmal Dr. Jäger Recht, wenn er in der Berliner Schulkonferenz ausführte: „Ich möchte den Wunsch aussprechen, daß in derselben Weise, wie es in Oesterreich geschehen ist, wo eine ausführliche — wie soll man sagen — instruktive Belehrung über den Unterricht aufgesetzt ist, die von den Lehrern häufig gelesen wird .. daß es so unserer Regierung gefallen möge, ... auch eine solche ausführliche Erklärung, Darlegung, Auseinandersetzung und Erläuterung des gymnasialen und sonstigen Unterrichtes zusammenzustellen." (Verhandl. a. a. O. S. 393).

Das Instruktionennachlesen ist besser als nichtsthun, aber der Kernpunkt der Frage der pädagogischen Ausbildung liegt ungleich tiefer.

Und was soll man erst sagen, wenn es nach dem, was bisher bekannt wurde, in das Belieben des Schulamtskandidaten gelegt ist, ob er ein Seminar besuchen will, oder nicht! Wo in aller Welt darf ein Mediziner praktizieren, er mag eine Klinik besucht haben oder nicht! Was soll man sagen, wenn mit einer, ich will einmal schreiben, ostentativen Vorliebe nur die Kandidaten der sogenannten philologisch-historischen Fächer zum Eintritt in ein pädagogisches Seminar veranlaßt werden! Als ob die übrigen Lehrer nicht auch pädagogisch gebildet sein müßten!

Daß die oberste Leitung des Unterrichtswesens nicht in die Hände eines fachkundigen Schulmannes gelegt werden

kann, scheint vollends ein Dogma geworden zu sein. Fachmann ist freilich nicht ein Kenner des Altertums, nicht ein Sprachenkenner, nicht ein Gelehrter in irgend einer Wissenschaft, auch nicht der bekannte praktische Schulmann, der sich auf seine zwanzigjährige Erfahrung beruft: Fachmann ist nur derjenige, wecher nicht nur die Kunst des Erziehens und Unterrichtens geübt hat, sondern welcher diejenigen Kenntnisse besitzt, die ihm ein wissenschaftliches Bewußtsein von seiner Kunst geben.

Die Lehrer an Mittelschulen müssen ähnliche Klagen erheben gegen die juristische Leitung, wie die Techniker. „Ein so rein technisches und kaufmännisches Institut, wie das der Eisenbahnen, wird vom Minister des Aeußern (Jurist) geleitet,“ und das Mittelschulwesen, fahre ich fort, das so wenig eine schablonenhafte, bureaukratische Behandlung verträgt, wird wieder in mittlerer und höchster Instanz von Juristen geleitet.

Man hat zwar in der neuesten Zeit einen Schritt weiter in der fachmännischen Schulleitung gethan, indem man die seitherigen Funktionen der Rektoren in übergeordnete Stellen umschuf. Wer meinen Standpunkt bezüglich der fachmännischen Schulverwaltung teilt, kann dies nur mit Freude begrüßen, aber der vielgliederige und doch einseitig zusammengesetzte oberste Schulrat mit beratender Stimme ist nicht die normale Spitze einer von unten nach oben gegliederten Schulverwaltung. Er hat überhaupt erst in der letzten Zeit den allgemeinen Beifall der Volksvertreter gefunden und merkwürdiger Weise erst dann, nachdem ein hervorragendes Mitglied desselben auf Ansuchen seiner oberschulrätlichen Funktionen enthoben worden war.

Die Anforderungen, die an eine fachmännische Unterrichtsverwaltung gestellt werden müssen, übersteigen die Kräfte des talentvollsten und arbeitsamsten Juristen. Man bedenke, daß ein Kultusminister nachstehende Angelegenheiten nicht aus dem Auge verlieren soll: die der Volksschulen, der Präparandenschulen, der Seminarien, der Mädchenschulen, der Gymnasien, der Realschulen, der Universitäten, der Kunstinstitute; ferner obliegt ihm ein Teil der Kirchenverwaltung und last not least die Kirchenpolitik.

Naturgemäß wird unter solchen Verhältnissen jeder Unterrichtsminister mehr oder weniger von seinen Räten abhängig sein, und weil er in den eigentlichen technischen Schulfragen doch nur ein Laie sein kann, so wird er geneigt sein, Einfälle kluger Männer, die sein Vertrauen besitzen, für pädagogische Weisheit zu halten und in Verordnungen umzumünzen, auch „den Wünschen von oben, sowie der öffentlichen Meinung nachzugeben.“

Das System einer solchen Schulleitung — ich spreche immer nur von der nichtfachmännischen in abstracto — wird

immer etwas Schwächliches an sich tragen, denn statt grundsatzvoll und entschieden zu handeln, wird man immer mit Rücksichten und Nebenrücksichten rechnen müssen, was für die Dauer dem Schulwesen gewiß nicht förderlich sein kann.

Deshalb ist auch das Streben der Lehrer an Mittelschulen nach fachmännischer Schulleitung ein so wohlberechtigtes, daß man die Männer, welche dafür öffentlich zu reden im Interesse ihres Standes den Mut haben, nicht verdächtigen sollte, als seien sie unruhige Köpfe oder Streber. Das letztere anzunehmen ist angesichts der herrschenden Strömung in der Unterrichtsverwaltung doch wohl nicht angezeigt.

Die Gründe, auf welche sich die Forderung einer fachmännischen Schulleitung stützt, dürften sich etwa kurz so zusammenfassen lassen:

1. Die Gesichtspunkte, welche in der gesamten Schulverwaltung den Ausschlag zu geben haben, dürfen keine fremdartigen, keine politischen und keine konfessionellen sein.

Bei einer nichtfachmännischen Leitung aber liegt die Gefahr nahe, daß die pädagogische Qualifikation hinter fremdartigen Gesichtspunkten zurücktritt.

2. Es unterliegt keinem Zweifel, daß von Seite des Juristen die Schulinteressen nach oben und nach unten nicht mit der inneren wünschenswerten Teilnahme vertreten werden.

3. Für alle die Stellen, die an der Regierung und am Ministerium Juristen übertragen werden, sind genügende Kräfte im Lehrerstande vorhanden. Und wenn dem nicht der Fall sein sollte, so ist diesem Übelstand nicht schwer abzuhelfen.

Jedenfalls ist für Schulmänner die Erlernung der formellen Behandlung von unterrichtlichen Dingen leichter, als für Juristen die der eigentlichen Schulwissenschaften.

4. Verschließt man den Lehrern an Mittelschulen ein Avancement in der Schulverwaltung, auf das sie ein gutes Recht haben, so begeht man damit ein Unrecht, und man darf sich dann gewiß nicht allzusehr wundern, wenn die Idealität, ohne welche der Lehrerberuf zum Handwerk heruntersinkt, immer mehr verloren geht.

5. Die schmerzliche Empfindung der Lehrer an Mittelschulen über ihre Abhängigkeit von einem andern Stand wird noch erhöht durch den Vergleich mit anderen Beamtenkategorien, wo eine organisierte fachmännische Leitung und Verwaltung als etwas Selbstverständliches gilt. Man wende gegen die fachmännische Schulleitung doch nicht ein, daß man bei der Auswahl von geeigneten Persönlichkeiten fehl greifen könne. Wie oft hat man nicht schon fehl gegriffen bei Ernennung von Rektoren und wie oft wird man noch fehlgreifen!

Oder sind etwa Fehlgriffe bei der Wahl von Juristen zu pädagogischen Funktionen ausgeschlossen? Deswegen wird aber doch kein verständiger Mensch auf Aufhebung dieser Stellen sinnen.

Es ist zu wünschen, daß eine gesunde Entwickelung unseres Mittelschulwesens dazu führt, daß es unter der Oberaufsicht des Staates einer besonderen Verwaltung unterstellt wird, deren Beamte aus den Lehrern an Mittelschulen hervorgehen.

III.

Der gemeinsame lateinlose Unterbau und die isolierten Lateinschulen.

Eine solch' radikale Trennung zwischen klassischen Gymnasien und Realschulen bez. Oberrealschulen, wie sie in Preußen angestrebt zu werden scheint, — das ganze Realschulwesen ist freilich damit in den Sattel gehoben — ist namentlich in sozial-politischer Hinsicht bedenklich, ja gefährlich, wenn man nicht zu gleicher Zeit die vollständige Gleichwertigkeit beider Schulgattungen auszusprechen wagt und die Kluft zwischen diesen Schulgattungen zu überbrücken sucht. Es muß deshalb nach unserer Ansicht, bis jene Gleichwertigkeit ausgesprochen wird, wenigstens der Übertritt von der einen Schulart in die andere möglichst lange offen gehalten werden. Es genügt nicht, vom humanistischen Gymnasium heruntersteigen zu können zum Realgymnasium, sondern man muß innerhalb eines gewissen Zeitraumes von einer Schule zur andern hinüber und herüber können. Mit andern Worten: Die Wahl des Berufes muß jedem Schüler je nach seiner persönlichen Lage möglichst lange frei stehen. Der Knabe darf, wenn er in die Mittelschule tritt, nicht schon an den Kreis von Berufen gefesselt sein, für welchen sie vorbereiten kann. Insbesondere muß von den Realschulen aus der Übertritt in das Gymnasium, bei uns zunächst in das Realgymnasium, offen gehalten werden. Mit Recht sagt Hornemann: „Hier wiederhole ich nur, was man nicht oft genug wiederholen kann, daß an der Erfüllung dieser sozialen Forderung (jedem muß je nach seiner persönlichen Lage die Wahl des Berufes freistehen) der ganze Erfolg der Schulreform hängt . . ." (Die Berliner Dezemberkonferenz und die Schulreform von F. Hornemann, Hannover 1891, S. 77.)

Gerade jetzt ist der bayr. Unterrichtsverwaltung Gelegenheit gegeben, anläßlich der Reform der isolierten Lateinschulen diese Einrichtung zu treffen, und diese Schulen je nach Lage der Verhältnisse in Verbindung mit den vorhandenen Realschulen nach dem „Altonaer"

oder „Frankfurter“ System so umzugestalten, daß der gemeinsame lateinlose dreijährige Unterbau fortgeführt werden kann als Realschule und als Realgymnasium.

Die Frage nach dem gemeinsamen Unterbau, denn um diesen handelt es sich hier, welche in der Berliner Schulkonferenz diskutiert, aber bei der Abstimmung nicht ganz durchsichtig behandelt wurde, verneinte man daselbst mit 28 gegen 15 Stimmen. Da man in solchen Fragen die Stimmen nicht zählen, sondern wägen muß, setze ich die Namen derjenigen Mitglieder der Konferenz, die dafür stimmten, hierher: (Verhandlungen a. a. O. S. 494)

Graf Douglas
Dr. Eitner
Dr. Fiedler
Dr. Frick
Dr. Frommel
Dr. Göring
Dr. Güßfeldt
Kaselowsky
Dr. Paulsen
Dr. Schauenburg
von Schenkendorff
Dr. Schiller
Dr. Schlee
Dr. Schottmüller
Dr. Virchow

Dafür sprachen auch der Kriegsminister, der Finanzminister und der Vertreter des landwirtschaftlichen Ministeriums. Namentlich letzterer, Dr. Thiel, scheint sich mir so durchschlagend geäußert zu haben, daß ich ein paar Hauptsätze hier mitteilen will: „Jetzt dienen eine Menge Gymnasiasten nur dazu, die Gymnasien finanziell zu stützen und das „Billig und Schlecht“, von dem hier gestern die Rede war, möchte ich vor allen Dingen auf diejenigen Gymnasiasten, die abgegangen sind, ohne den ganzen Kursus durchgemacht zu haben, anwenden, denn diese Jünglinge sind der Früchte einer langen und mühevollen Vorbereitungszeit beraubt worden, gerade in dem Moment, wo sie in die Lage gekommen wären, dieselben in den oberen Klassen zu pflücken. Hier muß also eine Änderung eintreten, wenn nicht schwere Schädigung für alle Zweige des Erwerbslebens eintreten sollen, denn die Anzahl der Schüler, die das Gymnasium jetzt ohne eine genügende und in sich abgeschlossene Bildung für die praktischen Berufe entläßt, ist zu groß, als daß man sie vernachlässigen könnte. Und deswegen kann ich vom Standpunkt des landwirtschaftlichen Ressorts nur wünschen, daß es möglich sein möge, einen Unterbau für das Gymnasium zu finden . . .“ (Verhandlungen a. a. O. S. 114.)

Die Vorteile einer solchen Einrichtung dürften sich in folgende Punkte zusammenfassen lassen:

1. Der Zudrang zu den gelehrten Berufsarten wird dadurch in etwas gemildert. Alleiniger Zweck dieser Einrichtung kann das Abdrängen vom gelehrten Studium nicht sein, denn die Ursachen des Zudrangs zu den erwähnten Berufsarten liegen in allgemeinen, schwer zu beseitigenden Zuständen, im Zuwachs der Bevölkerung, in der allgemeinen Wehrpflicht und in der damit verbundenen Einrichtung des Einjährig-Freiwilligen-Dienstes, in wirtschaftlichen und in gesellschaftlichen Verhältnissen, in der Überschätzung des Staatsdienstes und in der Unterschätzung eines bürgerlichen Berufes, wohl aber kann sie Beihilfe leisten, insofern die Eltern nach drei oder sechs Jahren ihren Sohn jener Schule übergeben können, zu der ihn Neigung und Beanlagung hinweist. Zeigt innerhalb dieser Zeit der Schüler, daß er kein Talent zum Sprachenstudium hat, so wird ihm die Möglichkeit, das Gymnasium zu besuchen, genommen. Es liegt darin keine Härte von Seite der Schulen, die sich die Eltern nicht gefallen zu lassen brauchen, wie Dr. Uhlig meint, sondern es ist das Recht und die Pflicht des Staates, unfähige Köpfe vom gelehrten Unterricht und vom Staatsdienst fernzuhalten. Er kann dies um so ruhiger thun, als der lateinlose Unterbau, der sich bis zur sechsten Klasse (Realschule) einschließlich ausdehnt — ich abstrahiere vorläufig ganz von den Oberrealschulen — eine Reihe subalterner ehrenvoller Stellen eröffnet, zu denen der Besuch der lateinlosen sechskursigen Schulabteilung berechtigt. Auch der Übergang von diesen sechskl. Schulen zu Fachschulen ist nicht außer Acht zu lassen; jedenfalls wird durch Errichtung von Progymnasien der Zudrang zu den gelehrten Berufen nicht gestaut.

2. Der dreijährige lateinlose Unterbau erleichtert den Eltern die Wahl des Berufes für ihre Söhne. Es ist keinen Augenblick in Zweifel zu ziehen, daß die Wahl des Berufes in sehr vielen Fällen erst sehr spät erfolgt; daran kann auch der Freund des gemeinsamen Unterbaues nichts ändern wollen, aber man will die Entscheidung über die allgemeine Richtung des Unterrichts, welcher für den Schüler am geeignetsten ist, hinausschieben, um Anhaltspunkte dafür zu gewinnen, ob dem Schüler der Besuch derjenigen Klassen angemessen ist, welche für das Erwerbsleben vorbereiten oder derjenigen, die zur gelehrten Bildung führen. Das ist für viele Eltern sehr viel wert. Denn was ist dem Gymnasiallehrer ein Schüler, der nicht ins Gymnasium gehört? Ein Gegenstand fortwährenden Ärgers. Was ist den Eltern ein Knabe, der im Gymnasium nicht fortkommt, weil seine Begabung ihn auf eine andere Schule hinweist? Ein Gegenstand steter Sorge. — Es ist durchaus nicht so, wie Dr. Uhlig in seiner Brochüre: „Die Einheitsschule mit lateinlosem Unterbau" plausibel machen will, als handle es sich dabei um die

Hinausschiebung der Wahl unter verschiedenen Berufsarten, sondern die Frage heißt: „Hochschulstudium oder praktischer Beruf?“ und demgemäß „eines der beiden Gymnasien“ oder „Realschule?“

3. Der lateinlose Unterbau schützt vor Überbürdung. Schon der Umstand, daß man psychologisch zu Werke gehen und mit der französischen Sprache das Sprachenlernen beginnen kann, trägt der Diätetik des Geistes Rechnung, und die Gegner des gemeinsamen Unterbaues thun nicht recht, wenn sie immer nur Dr. Uhlig citieren, um gegen den gemeinsamen Unterbau Stimmung zu machen, da Autoritäten auf neusprachlichem Gebiet, zu denen Dr. Uhlig nicht gehört, eine ganz andere Überzeugung haben. Man muß das Gute nehmen, wo man es findet, und in der Schweiz, Frankreich, Holland, Belgien, Schweden, Dänemark und Norwegen hat man den Übergang von der Muttersprache zum Latein entweder in ein späteres Alter verlegt oder man hat zwischen beide eine moderne Fremdsprache als Vermittlerin eintreten lassen. Man hat dies gethan in der richtigen psychologischen Erwägung, daß das Latein zu unvermittelt an unsere Knaben in den unteren Klassen herantritt.

4. Auf der eben angegebenen Änderung der Reihenfolge nun, in der fremde Sprachen gelehrt werden sollen, beruht die Möglichkeit dieser zweckmäßigen Unterrichtsordnung, wie mit Recht Ostendorf gesagt hat: „Jede durchgreifende Reform unseres Schulwesens hat zur unumgänglichen Voraussetzung, daß wir den Wahn aufgeben, ein gründlicher fremdsprachlicher und überhaupt höherer Unterricht müsse mit dem Lateinischen beginnen.“ Der hervorragendste Methodiker des lateinischen Unterrichtes Dr. Lattmann sagt: „Es ist geradezu ein pädagogischer Unsinn, mit Neunjährigen das Latein zu beginnen.“ Professor Dr. Breymann, (Pädag. Archiv von Dr. Krumme, 1891, S. 475—81) erinnert an Männer, wie: Bratuscheck, Ostendorf, Soden, Nohl, Bain, Vollhering, Techmer, Lattmann, Vietor, Münch, Kühn, Neubauer, Rhode, Völcker und Klinghardt, die sämtlich den Beginn des Französischen vor dem Lateinischen als das naturgemäßeste und pädagogisch richtigste Verfahren erklären und fertigt jene immer wiederholte und immer wieder falsche Ansicht, daß wer lateinisch kann, das Französische, so zu sagen, spielend erlernt, treffend also ab: „Wird nicht den Franzosen die Erlernung des Lateins gerade deswegen so leicht, weil sie die Tochter desselben bereits kennen? Würde nicht auch deutschen Schülern die Aneignung der lateinischen copia verborum leichter, als jetzt werden, wenn sie die entsprechenden Wörter bereits im Kopfe hätten? Wer da weiß, was la porte est ouverte, les pères sont bons, oder was aimer, porter, dormir, finir, vendre etc. bedeutet, der braucht sich nicht mehr den Kopf zu zerbrechen, wenn er porta aperta est, patres boni sunt, amare, portare u. s. w. findet. Man

wende auch nicht ein, daß der Schüler nicht nur die sprachlichen Thatsachen, sondern auch deren Grund erfahren und die innere Ursache der äußeren Erscheinung kennen lernen, kurz, daß er außer der praktischen Regel auch die wissenschaftliche Erklärung derselben erhalten müsse. Ein solcher Einwand ist deshalb nicht stichhaltig, weil wissenschaftliche Erklärungen, weder in den lateinischen, noch in den französischen Elementarunterricht gehören, hier soll vorzugsweise das Gedächtnis in Anspruch genommen werden. Erst später, auf einer höheren Stufe, muß die Erkenntnis der Formen."

Dr. Reinhardt, Direktor des städt. Gymnasiums in Frankfurt a. M. schreibt im diesjährigen Programm über den Versuch, den fremdsprachlichen Unterricht nicht mit dem Lateinischen, sondern mit dem Französischen zu beginnen, also:

„Jetzt, nach Ablauf des ersten Jahres, scheint es angemessen, über die bisherigen Ergebnisse und die Erfahrungen, die wir mit dem französischen Anfangsunterricht gemacht haben, einiges zu berichten.

Hier ist nun zunächst die erfreuliche Thatsache anzuführen, daß . . . sämtliche Schüler das Ziel der Klasse erreichten und versetzt werden konnten . . . .

Die Aussprache ist derart, wie wir sie bisher in Gymsialklassen nicht haben erzielen können . . . . Auch die schriftlichen Leistungen sind im ganzen recht befriedigend ausgefallen.

Wir dürfen es also wohl aussprechen, daß hier kein „Bonnenfranzösisch" gelehrt wird, sondern daß, bei aller Rücksichtnahme auf die praktische Bedeutung der Unterricht in der fremden Sprache von vornherein als Förderungsmittel der allgemein geistigen und insbesondere der sprachlich-logischen Bildung nutzbar gemacht wird."

5. Die Bürger der in Frage kommenden Städte erhalten eine angemessene Bildung, ohne daß die Interessen einer achtbaren Minderheit außer Acht gelassen werden. Schon 1779 veröffentlichte Fr. Gedike, Direktor am Werderschen Gymnasium in Berlin, eine Schrift, in welcher er sich über die Wertlosigkeit des Latein für die mittleren Stände also ausspricht: „Der Lehrer selbst würde in Verlegenheit kommen, wenn er dem künftigen Kaufmann oder Handwerker deutlich machen sollte, warum er Latein lernen müsse." Eine stattliche Anzahl von Zeugen ließe sich anführen, die alle mit Professor Laas der Meinung sind, daß man mit der Gründung von Lateinschulen den Bürgern das Geld aus der Tasche lockt für Dinge, die sie nichts angehen, und daß man sie um die ihren Kindern allein angemessene Erziehung bringt.

In diesem Sinne haben auch 70 preußische Städte, die nur eine Schule heben und halten können, seinerzeit um Einführung eines

gemeinsamen sechsklassigen bezw. dreiklassigen Unterbaues für alle höheren Schulen petitioniert in dem Bewußtsein, daß sie nicht nur den Vorteil ihrer Stadt und ihrer Mitbürger, sondern damit zugleich hohe und wichtige Interessen des gesamten Volkes vertreten.

Die achtbare Minderheit aber, von der soeben die Rede war, nämlich eine ganze Reihe von mittleren und niederen Beamten in unseren kleinen Städten, wie Steuer-, Zoll-, Post- und Telegraphenbeamte, Richter, Verwaltungsbeamte, Forstleute, Pfarrer, Lehrer, eine kleine Anzahl Bürger hat ein begreifliches Interesse daran, eine Schule zu besitzen, die einen organischen Anschluß an die Gymnasien, vorläufig wenigstens an die Realgymnasien hat.

Es wird damit den einzelnen eine finanzielle und eine noch wertvollere erzieherische Wohlthat erwiesen, insoferne als die Eltern ihre Söhne bis zum 15. oder 16. Jahre in elterlicher Zucht halten können, und den Städten selbst wird, wenn sie nur mehr eine Schule zu erhalten haben, eine finanzielle Last abgenommen, die für sie auf die Dauer unerträglich zu werden droht, ein Mißstand, der sich schon jetzt auf manchfache Weise äußert. Denn sicher war es, um zu exemplifizieren, nicht Übelwollen gegen die Realschulen, was einzelne Landräte zur Ablehnung berechtigter Forderungen für die Lehrer an den Realschulen veranlaßte, sondern die Furcht vor Übernahme neuer Geldopfer bei mißlichen wirtschaftlichen Verhältnissen.

6. Dieser gemeinsame Unterbau gabelt sich in die lateinlose Realschule mit weiteren drei Jahrgängen und in das Realgymnasium nach dem „Altonaer"- oder „Frankfurter"-System.

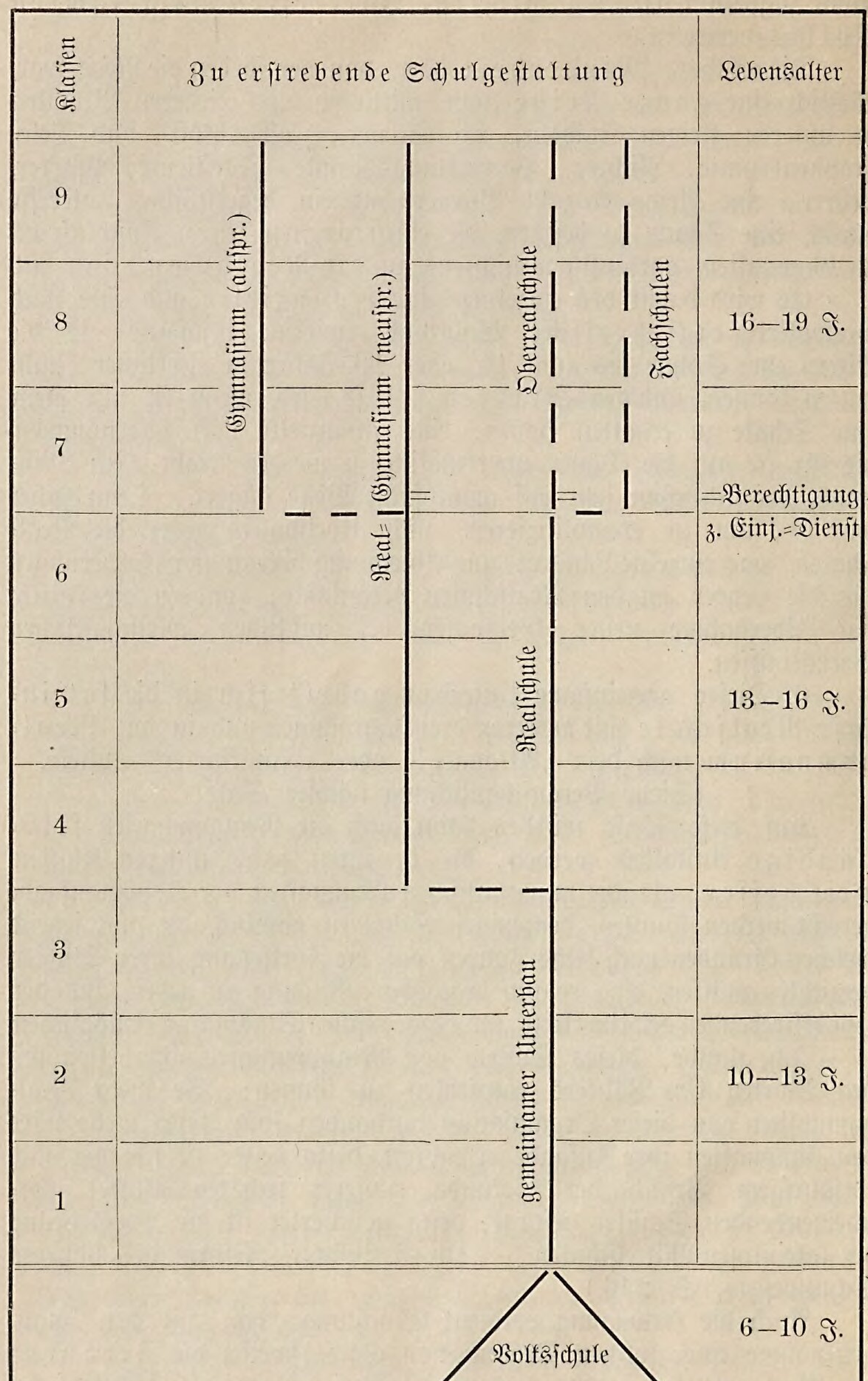
(Siehe Veranschaulichung nächste Seite!)

Auf diese Weise würden dann auch die Realgymnasien selbständige Anstalten werden, die in ihren sechs unteren Klassen, weit besser, als die humanistischen Gymnasien der Doppelaufgabe gerecht werden könnten, denjenigen Schülern nämlich, die aus irgend welchen Gründen nach sechs Jahren auf die Fortsetzung ihrer Studien verzichten müssen, eine relativ brauchbare Bildung zu geben, und den Höherstrebenden den Übertritt zum akademischen Studium zu ermöglichen.

Ich glaube, dieses System von Realgymnasien am besten mit den Worten Dr. Völckers empfehlen zu können: „Je mehr Realgymnasien von dieser Organisation vorhanden sind, desto mehr wird den Gymnasien ihre Aufgabe erleichtert, desto besser ist für die nach einjährigem Besuch der Sekunda (unserer sechsten Klasse) ausscheidendenden Schüler gesorgt, desto gesicherter ist die Vermehrung der lateinlosen Mittelschulen." (Dr. G. Völcker, Reform des höheren Schulwesens, S. 246.)

Auch die Erwägung verdient Beachtung, daß mit der Inangriffnahme einer solchen Organisation ohne Zweifel die Frequenz der Realgymnasien ganz erheblich steigen wird; frisches, ge-

Veranschaulichung:



sundes Blut aus der Provinz wird in dieselben einströmen, und der neu entstehende Kampf um die Gleichberechtigung beider Gymnasien zum Studium an den Hochschulen, der dann weiter geführt werden wird, muß endlich zu einem Frieden führen. Es mehren sich ja bereits die Stimmen, die der Überzeugung Ausdruck geben, daß man den humanistischen Gymnasien wohl will, wenn man für die Absolventen der Realgymnasien den Zutritt zu allen akademischen Studien erstrebt. „Wenn die Freunde des klassischen Unterrichtes den modernen Schulen die äußere Gleichstellung nicht mehr mißgönnen, wenn die Gegner mit diesem Erfolg sich begnügen und den Versuch aufgeben, zugleich auch die innere Einrichtung des Gymnasiums in ihrem Sinn zu ändern, so ist der Friede gesichert.“ (Cauer, a. a. O. S. 50).*)

Diejenige Unterrichtsverwaltung, die im gegenwärtigen Stadium der Schulreform den Mut findet, die volle Gleichberechtigung der beiden Schulgattungen auszusprechen, würde sich ein großes Verdienst erwerben und an Nachfolgern würde es ihr nicht fehlen, weil allerwärts das unbestimmte Gefühl herrscht, man müsse dies doch über kurz oder lang thun.

Die Idealität, die Wissenschaftlichkeit und unsere Kultur erleidet dadurch, das scheint mir eine ausgemachte Sache, keinen Schaden.

„Es könnte einen wirklich gelüsten, die von den Philologen nun schon seit 300 Jahren ohne Unterlaß prophezeite Barbarei endlich doch einmal zu sehen; sollte es vielleicht wirklich bloß ein luftiges Schreckbild sein, ein verzerrtes Schattenbild, das die Gegenwart in die Phantasie der in einer andern Welt Einheimischen hineinwirft?“ (Paulsen, Gesch. des gel. Unt. S. 762).

„Die Zukunft des Realgymnasiums“, um nach der kurzen Abschweifung wieder fortzufahren, „das als Vermittlung zwischen den beiden Anstalten (humanistisches Gymnasium und Realgymnasium) einem dringenden Bedürfnis gerade der augenblicklichen Lage entspricht, möchte fast davon abhängen, daß der Versuch, der für diese Schule zuerst in Altona gemacht ist und nun auch hier unternommen wird, weitere Verbreitung findet. Denn das Realgymnasium muß in den Stand gesetzt werden, die lat. Sprache gerade in den oberen Klassen ausgiebig zu betreiben. Und wenn sich dann aus ihm eine überwiegend humanistische Anstalt mit gründlichem Lateinbetrieb ohne Griechisch entwickelte, sollte das ein Schaden sein für die Altertumsstudien und den richtig verstandenen Humanismus? Wenn Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule, ein jedes in seiner Eigenart, in edlem Wettstreit ihre Kräfte entfalten, so mag dann die Zukunft entscheiden,

*) Vergl. hiezu: Über die gegenwärtige Lage des höheren Schulwesens in Preußen von Fr. Paulsen, 1893.

ob eine dieser Schulen und welche etwa ein Übergewicht über die andere behauptet oder erlangt.

Nur in der Freiheit der Wahl kann die Liebe gedeihen und die Begeisterung, die die Jugend so notwendig hat, wenn ihre Arbeit eine tiefergreifende Wirkung haben soll.

Die Verschiedenheit der Bildung möge niemand schrecken. Dann dient ein jeder am besten dem Ganzen, wenn er die Gaben, die ihm besonders verliehen sind, ausbildet und verwertet. Nicht dadurch wirken die Menschen zusammen, daß sie alle dasselbe thun, sondern dadurch, daß jeder an seiner Stelle das Seine und das Rechte thut." (Die Umgestaltung des höheren Schulwesens von Dr. Reinhardt, Frankfurt a./M., S. 26).

7. Was die Berechtigungsfrage der Realschulabsolventen anlangt, und sie muß zur Unterstützung dieser Schulen zu einem Austrag kommen, so wird man den Absolventen solcher Schulen vonseiten des Staates die Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Heeresdienst und den Eintritt in die niederen und mittleren staatlichen Diensteßstellungen nicht versagen können.

8. Die meines Erachtens unausbleibliche Verstaatlichung der Realschulen würde durch eine Organisation von Schulen, welche auch einen großen Teil der isolierten Lateinschulen in ihren Bereich zieht, in ein neues Stadium treten, und zwar in ein solches, das notwendig zur Lösung drängt.

Mögen derselben auch bis jetzt noch äußere Hindernisse entgegenstehen; unüberwindlich sind sie nicht. Mir scheint, als gelte hier das Wort: where is a will, there is a way!

Man mag indes über die Möglichkeit und Nützlichkeit solcher Schuleinrichtungen*) denken, wie man will; man mag Uhlig oder Reinhardt mehr Vertrauen schenken; man mag den Hinweis auf das Ausland für wenig beweiskräftig halten; man mag taub sein gegen den so oft wiederholten Hinweis auf Altona, wo die Probe des Unterbaues seit Jahren mit Erfolg gemacht ist; man mag Ungarn nicht ganz als Kulturstaat gelten lassen, wo nach der öffentlichen Erklärung des Ministers die gemeinsame Mittelschule durchgeführt wird; — so viel, meine ich, steht fest: Der Worte sind genug gewechselt; nur beweiskräftige Versuche können dem Streit um die Theorie ein Ende machen. Bayern geht dabei nicht mehr voran, sondern folgt. Ich erinnere nur wiederholt an Altona, Magdeburg, Iserlohn, Hildesheim und Frank-

---

*) Dr. Schlee nimmt für den gemeinsamen Unterbau die Priorität für Ostendorf und sich in Anspruch: „Und diese Idee (des gemeinsamen Unterb.) ist damals von Pädagogen, wie Wiese und Bonitz, als eines Versuches wert empfohlen worden, noch ehe die skandinavischen Einrichtungen getroffen wurden. Auch ich habe von den skandinavischen Einrichtungen damals nicht das Geringste gewußt, als wir unsere Schulen einrichteten." (Verhandl. a. a. O. S. 103/104.)

furt a./M., wo der gemeinsame Unterbau für das humanistische und Real-Gymnasium vom K. Preuß. Unterrichtsministerium genehmigt ist.

Ich weiß wohl, wie weit man in Bayern an maßgebenden Stellen noch von einer solchen Anschauung entfernt ist. Doch wollte ich nicht unterlassen, noch einmal eine öffentliche Anregung nach der Richtung zu geben, daß man die Reform der isolierten Lateinschulen nicht ausschließlich unter dem Gesichtspunkt der Heranbildung von Beamten und Gelehrten betrachtet, sondern daß man zugleich die Bedürfnisse des die weitesten Volkskreise umfassenden Erwerbslebens fest im Auge behält.

Der lateinlose Unterbau mit der Fähigkeit sich nach oben den Bedürfnissen entsprechend zu entfalten, ist von hervorragend volkswirtschaftlicher Bedeutung, und erst dann wird man erkennen, welch großem Bedürfnisse man abgeholfen hat, wenn einmal solche sechsklassige Schulen mit gemeinsamem dreiklassigen Unterbau eingerichtet sind.

Eine Vergleichung der bayr. Lehrpläne mit dem Altonaer oder Frankfurter System von solchen ergibt, daß man ohne Schwierigkeit mit Hinzunahme des lateinlosen Unterbaues unsere Realgymnasien dem Frankfurter ähnlich organisieren und selbständig machen kann, wenn man sich entschließt, die allzugroße Stundenzahl für Latein (Bayern hat 60 St., Frankfurt 40 St.) zu reduzieren und dieselben den neueren Sprachen zuzuwenden, die bei uns etwas zu kurz kommen. (Bayern: Franz. u. Engl. 33 St., Frankfurt: Franz. u. Endl. 56 St.)

IV.

Würdigung einiger pädagogischer Schlagwörter.

1.

Idealismus und Humanismus.

Es ist grober Materialismus, von dem Unterrichtsstoff Idealität zu erwarten, etwa zu sagen, wer Lateinisch und Griechisch lernt, wird ideal gesinnt. Das heißt nichts anders, als: Was der Mensch ißt, das ist er. Es ist auch Materialismus, etwa im Geiste von Thiersch zu sagen (Paulsen, a. a. O. S. 669), daß aus den Realschulen niemals ein gebildeter Mensch hervorgehen wird, der diesen Namen verdient, keiner der eine höhere, ideale Geistesrichtung nimmt. Es steckt auch ein Stück von didaktischem Materialismus in den Ergänzungsprüfungen der Gymnasialabsolventen, denn eine Bildung, die nur den Zweck hat, ein Examen zu bestehen, ist eben keine Bildung mehr, sondern ein Zusammenraffen von Kenntnissen.

Im wirklichen Leben wagt es wohl auch niemand mehr sich so materialistisch zu äußern. Denn wenn dem so wäre, wenn das echte Wahre, Gute und Schöne nur in der alten Literatur und in den alten Sprachen läge, dann müßte die Unterrichtsverwaltung, weil für die Jugend nur das Beste genug ist, auch in den Realschulen Latein und Griechisch lernen lassen; man müßte denn glauben, die Bildung so verteilen zu können, daß der Volksschule das Wertloseste, den Realschulen etwas Besseres, den Oberrealschulen das annähernd sehr Gute, den Realgymnasien das sehr Gute, den humanistischen Gymnasien aber das Beste gegeben wird. Doch an so etwas kann niemand im Ernste denken!

Gewiß wird, um den Faden wieder aufzunehmen, die verständnisvolle, von Interesse begleitete Lektüre eines klassischen Werkes, mag es lateinisch, griechisch, deutsch, französisch oder englisch sein, im allgemeinen nicht ohne Wirkung auf den inneren Habitus des Schülers bleiben, gleichwie bei allen andern Gesinnungsstoffen, als z. B. Religion und Geschichte; aber schulmäßig erlernbar ist gleichwohl die Idealität nicht.

Sie ist in erster Linie ein köstliches Erbstück, das man mitbringt auf die Welt oder auch nicht. „Wessen Wille für das Ideal nicht empfänglich ist, der wird durch seine deutlichste Vorstellung nicht bewegt; nur auf den wirkt die Vorstellung, dessen Wille in seiner Grundrichtung mit dem Ideal zusammenstimmt.“ (Paulsen, Einl. in d. Philos. S. 122.)

Im weiteren Verlaufe bildet sich die Idealität aus dem Zusammenleben mit Menschen anderer Sinnesart und anderen Anlagen, dem Leben in der Schule, dem Einfluß der Lehrer und der Kameraden, aus den politischen und sozialen Strömungen der Zeit und nicht zuletzt aus religiösen Eindrücken, und ist, um begrifflich zu reden, das selbstlose Interesse an einer Idee, an einer Empfindung, an einer Thatsache und findet sich überall, bei klassisch Gebildeten und Technikern, bei Gelehrten und Nichtgelehrten, bei Armen und Reichen, Vornehmen und Geringen, Bürgern und Bauern und bei dem Manne mit dem groben Kittel.

Und soll ich auch von dem Idealismus der Frauenwelt reden! Mir will es fast scheinen, es gäbe mehr ideal gesinnte Frauen, als Männer, obwohl jene alle miteinander nicht das Glück gehabt haben, sich mit antikem Geist erfüllen zu lassen.

Unter Humanismus verstand man anfänglich die wissenschaftliche Beschäftigung mit den lat. und griech. Klassikern, welche nach dem Sturze des griechischen Kaisertums von Italien aus auch nach Deutschland verpflanzt wurden, und mit der daraus abgeleiteten Humanität verband man die Begriffe von Milde, Freundlichkeit, Wohlwollen, Güte und war der Meinung, daß man diese schönen menschlichen Eigenschaften nur durch das Studium der Klassiker erlangen könne. Man legte den Klassikern gleichsam eine offizinelle Wirkung bei.

Zwar ging diese Bewegung in Deutschland nicht tief; die Spaltung der Kirche und der 30jährige Krieg mit seinen überaus traurigen Folgen hinderten dies. Doch war sie stark genug, um einen Gelehrtenstand hervorzurufen, der bis auf den heutigen Tag die Kluft zwischen klassischer und nationaler Bildung offen hält.

Am Ende des vorigen Jahrhunderts und beim Beginn des jetzt

zu Ende gehenden hat der Humanismus in der bekannten Gräkomanie, welche Schiller so treffend mit den Worten kennzeichnet:

Kaum hat das Fieber der Gallomanie uns verlassen,
Bricht in der Gräkomanie gar noch ein hitziges aus,

seinen Höhepunkt erreicht.

Nunmehr ist diese Geistesrichtung im Rückgang begriffen. Es wird nicht falsch sein, zu sagen, der Humanismus unserer Tage ist eine sittliche Eigenschaft des Menschen, die durch ernste und nie ruhende Arbeit an sich selbst herausgebildet wird oder ein tiefes Verständnis und eine uneigennützige Hingebung für die höchsten und größten Angelegenheiten der Menschheit. Humanität und Idealität aber sind verwandte Zustände; „wir meinen damit nichts anderes, als die Bildung, in welcher Geistiges und Sittliches sich so verbunden haben, daß sie eine Einheit bilden." (Willmann, a. a. O. S. 20.)

2.

Klassisch und Realistisch.

Man sagt: Für die führenden, leitenden Stände, für die Beamten, für die Geistlichkeit, für etwa 5% der Gesamtbevölkerung klassische Bildung, für alle anderen realistische Bildung und verbindet damit im Stillen die Meinung, die klassische Bildung sei vornehmer, wertvoller und schwieriger.

Vornehmer ist sie allein aus dem Grunde, weil ihr der Staat den Stempel des Monopols aufgedrückt hat. Ein Irrtum aber ist es, sie für wertvoller und schwieriger zu halten, als die realistische. Letztere, das steht unter Einsichtigen fest, ist mindestens ebenso schwer zu erwerben, als jene, und über den Wert der klassischen und realistischen Bildung wird ja seit langem mit Worten trefflich gestritten. Ich halte dafür, daß jede ihren eigenen hohen Wert hat.

Jedenfalls berechtigt die geschichtliche Betrachtung des Klassizismus und Realismus nicht zu der landläufigen Annahme, als ob damit notwendig ein feindlicher Gegensatz gemeint sei. Denn beim Eindringen des Humanismus in Deutschland wurden die alten Sprachen gelernt, um in ihnen literarische Kunstwerke hervorzubringen, später verlor der Klassizismus an Ansehen, weil in Folge kultureller Veränderungen die Nachfrage nach lateinischen und griechischen Leistungen aufhörte. Im Anfange unseres Jahrhunderts machte man für die Erlernung der alten Sprachen (Klassizismus) geltend, daß man mittels dieses Unterrichts Geschmack und Urteil bilde. „Erst durch diese Reformation ist die Erlernung der griechischen Sprache zur Bedingung für die Zulassung zu allen gelehrten Berufen gemacht worden, was sie **nie** vorher gewesen ist." (Paulsen, Gesch. d. gel. Untr. S. 2.)

Für die Gebildeten unserer Tage ist der Begriff „klassisch" weit inhaltsvoller. Wir reden von deutschen, französischen, englischen Klassikern, von einer klassischen Rede u. s. w. und sagen wohl damit: klassisch ist, was durch und durch gut ist.

Redet man aber von klassischer Bildung, so denkt man immer noch an die humanistischen Gymnasien, in denen die alten Sprachen eine dominierende Stellung einnehmen, und unter realistischen Schulen begreift man die Schulen mit modernen Bildungselementen.

Ursprünglich liegt in dem Worte Realien der Gegensatz zu der Beschäftigung mit der Sprache. Späterhin trat der Realismus dem Verbalismus gegenüber. Während dieser sich begnügte, Dinge durch Worte zu erklären, ging der Realismus darauf aus, durch Anschauung die Kenntnis von Sachen zu vermitteln. Und dieser richtige Gedanke ist heute von allen Mittelschulen theoretisch anerkannt: Es ist also falsch, wie schon gesagt, von klassischem und realistischem Unterricht in einer Weise zu reden, als liege in ihnen an und für sich ein feindseliger Gegensatz und als sei realistisch gleichbedeutend mit materialistisch im schlimmen Sinn.

3.

Formale Bildung.

Es gibt in der That kein Schlagwort, das in unseren Tagen so zu Tode gehetzt wird, wie das von der formalen Bildung.

Der gegenwärtige Stand der psychologischen Erkenntnis gestattet aber nicht mehr, von einer formalen Bildung in dem Sinne zu reden, daß etwa der Erwerb lateinischer und griechischer Sprachkenntnisse jemand fähig mache, über alles und jedes, das ihm vorgelegt wird, ein Urteil abzugeben. Denn jede geistige Kräftebildung ist an einen ganz bestimmten Vorstellungsinhalt geknüpft; darum ist es ein großer, folgenschwerer, pädadogischer Irrtum, wenn man mit dem Unterricht in der Grammatik eine formale Bildung auch für den Betrieb anderer Lehrgenstände, etwa für Mathematik oder Naturwissenschaften, erreichen zu können glaubt. Ein grammatisch geschulter Kopf ist in grammatischen Dingen urteilsfähig, und seine Sprachkenntnis in der einen Sprache stärkt seine geistige Kraft zur Erlernung einer andern; ein mathematisch geschulter Kopf ist urteilsfähig in mathematischen; ein philosophischer in philosophischen Dingen u. s. w.

„Wenn also ein Knabe sich die Genusregeln, die Lehre von der Flexion der Kasus oder die Verba mit dem Genitiv, Dativ und Ablativ aneignet, so nützt ihm das für seine geistige Entwicklung genau so viel, wie das Auswendiglernen eines Verzeichnisses lateinischer Pflanzennamen oder einer beliebigen ihm unverständlichen Seite eines Konversationslexikons. In beiden Fällen wird lediglich das Gedächtnis belastet, da der innere Zusammen-

hang, die Erkenntnis des gelernten Stoffes als der gesetzmäßigen Folge bestimmter Ursachen, fehlt." (Ohlert a. a. S. 126.) Denn logisches, d. h. ein den Gesetzen des Geistes angemessenes Denken und Folgern beginnt erst da, wo sich die Sprache an dem Gedanken und wo sich der Gedanke an der Sache reibt. Dies geschieht am besten in der Muttersprache, und darum lernt man das, was man logisches Denken nennt, auch am besten in der Muttersprache, sowie man körperliche Gewandtheit durch fleißige Übung der eignen Glieder erlangt.

4.

Erziehung und Bildung, Halbbildung.

Das Wort „Erziehung" ist gegenwärtig in aller Munde. Fast ergötzlich ist es, zu beobachten, wie es einer dem andern pathetisch nachspricht. „Die Schule muß nicht bloß unterrichten, sondern auch erziehen!" heißt es in allen Tonarten und in allen Versammlungen.

Und dennoch ist es eine falsche Auffassung und dem entsprechend ein falscher Sprachgebrauch, so zu sagen, denn die Erziehung ist die Einheit von Zucht und Unterricht.

Die lauten Rufer nach Erziehung denken auch gar nicht an das eigentliche Erziehungsgeschäft im pädagogischen Sinn; sie denken an die weitverbreiteten Schülerexzesse, an Kneipereien und Verbindungen, an die erschreckenden Thatsachen von Selbstmördern in jugendlichem Alter, und meinen, an dem allen trage die Schule die Schuld.

Aber auch dies ist wieder eine falsche Annahme. Die Schuld an solchen Erscheinungen trägt eine Reihe von Umständen und eine Anzahl von Personen: die Eltern, die Umgebung, die Mitschüler, die herrschende Sitte, die gesellschaftlichen Zustände, der Geist des öffentlichen Lebens, die Lektüre unserer Schandliteratur und vor allem der Geist des Hauses. Vielleicht wird meine Meinung verständlicher, wenn ich mit Dr. Andreä sage: „Mangel an Umsicht, Festigkeit und Strenge, die bequeme Gewohnheit des Sichgehenlassens und der alberne Trost, „man habe es auch so gemacht und habe es doch so weit gebracht" — sie haben, anstatt die Jugend mit heilsamen Schranken zu umgeben, in vielen Stücken den Altersunterschied verwischt und derselben den Zugang zu Unterhaltungen und Erholungsformen geöffnet, welche mit dem, was sonst als die erste und höchste Aufgabe des jugendlichen Alters erscheint, nämlich mit konzentrierter Aufmerksamkeit an der eigenen Bildung zu arbeiten, und da, wo die Anforderungen sich erhöhen, und die Aufgabe schwerer wird, sich mit vermehrtem Pflichtgefühl den Schwierigkeiten entgegenzustemmen, in schneidendem Widerspruch stehen.

Man denke sich doch einmal in einem wohlsituierten Hause einen mittelmäßig begabten jungen Menschen, der, in seinen äußeren Ansprüchen als junger Herr behandelt, an den geselligen Zerstreuungen des Hauses teilnimmt, der in Zeitungen und Büchern die Privatlektüre nach eigenem Geschmack wählen und sich dem Zeitungsklatsch und pikanten Romanen ungestört hingeben kann, dessen Gedankenkreis für Schuldinge höchstens ein ganz kleines Fleckchen übrig hat." (Einige Bemerkungen über Erziehung, Unterricht und Schulen, Programm der K. Lehrerbildungsanstalt Kaiserslautern 1887/88, S. 19/20.) — wie, muß man da fragen, sollte es wohl irgend eine Schule anfangen, um einen solchen jungen Herrn zu erziehen?

Die Schule kann die meisten Exzesse nicht verhüten, sie kann ja thatsächlich nur sehr wenig zur Charakterbildung beitragen. Denn Vererbung und Umgebung sind es, die erziehen: Anlagen, Sinnesart, geistige Fähigkeiten, äußere Lebensstellung der Eltern, Schule, Lehrer, religiöse, politische und soziale Strömungen der Zeit.

Gewiß, zum Gehorsam, zum Fleiße, zur Genauigkeit, zur Gewissenhaftigkeit, zu einer gewissen Verträglichkeit und manchen andern wertvollen Eigenschaften kann der Organismus der Schule und der Lehrer im allgemeinen anregen und anleiten, aber in der Hauptsache wird des Dichters Wort recht behalten:

„Es bildet ein Talent sich in der Stille,
Sich ein Charakter in dem Strom der Welt."

Daneben redet man auch viel von einer Halbbildung und von Halbgebildeten und denkt dabei immer gleich an bestimmte Schulen. So hat man gesagt, die Realgymnasien erzeugen nur eine Halbheit der Bildung, und das Ganze gebe Halbheit für das Leben. Vermutlich wohl deshalb, weil das Realgymnasium klassische und moderne Bildungselemente in sich vereinigt.

Aber, man darf wohl so fragen, sind denn die humanistischen Gymnasien, voran die mit Lehrgegenständen überladenen reformierten preußischen Gymnasien etwas anderes? Sind sie nicht ein mixtum compositum der alten Lateinschule mit Modernem, als da sind: Naturwissenschaften, neuere Sprachen, Zeichnen? Hat man nicht recht, zu beklagen, daß die humanistischen Gymnasien immer wieder neuen Lehrstoff zu dem alten häufen, um den Bedürfnissen der Gegenwart zu genügen, ohne von dem Alten etwas abzulassen? Und doch muß der humanist. Gymnsiast sich nach dem Verlassen des Gymnasiums mit aller Macht der modernen Bildung zuwenden; ich erinnere nur an den Arzt und den Verwaltungsbeamten.

Das Wort „Halbbildung" ist eine Phrase. „Der Begriff der Halbbildung ist ein sehr schillernder und schielender. Will man ihn auf eine der bestehenden Schulformen anwenden, so kommt er

weniger dem Realgymnasium zu, als dem Gymnasium, welches die große Mehrheit seiner Schüler mit einer verkümmerten und verkrüppelten Bildung ins Leben entläßt, wie Herr von Goßler erklärt hat." (Völcker, die Schule und die soz. Frage, S. 25).

Oder anders ausgedrückt: „Halbbildung ist der Besitz von allerlei Kenntnissen, die nicht innerlich angeeignet und in lebendige Kraft umgewandelt sind ... Halbbildung kann hiernach so gut in Volksschulen und auf Universitäten, als in Gymnasien ... erworben werden." (System der Ethik von Fr. Paulsen, S. 433/34).

Und wo ist die Statistik, welche über die Halbheit im Leben der ehemaligen Realgymnasiasten bez. Realschüler zuverlässigen Aufschluß giebt?!

V.

Zusammenfassung.

1.

Die immer energischer sich vollziehende Loslösung unserer Kultur von der alten, die staatliche Einigung der deutschen Nation, die einschneidenden Wirkungen der naturwissenschaftlichen Erkenntnis auf unsere gesamte Lebensführung und unsere Weltanschauung und die christliche Humanität, kurz, unsere ganze Kultur, nötigt dazu, das Übergewicht der alten Sprachen aufzuheben und ihnen diejenige Stundenanzahl einzuräumen, auf die ihr Bildungswert im Rahmen des Gesamtunterrichtes billigen Anspruch machen kann.

2.

Die Reduzierung der Stundenzahl für die alten Sprachen ist möglich, ohne die Kenntnis der antiken Litteratur zu verflachen, wenn man

a) die Fortschritte der Methode und ihre praktischen Erfolge, die schon vorhanden sind, ernstlich berücksichtigt; wenn man

b) das Übersetzen aus dem Deutschen in die alten Sprachen als Zielleistung aufgibt und

c) wenn als solche eine möglichst ausgedehnte Lektüre des Bedeutendsten ins Auge gefaßt und die Grammatik mit allen Konsequenzen in den Dienst der Lektüre gestellt wird.

3.

Der gegenwärtige Stand der psychologischen Erkenntnis gebietet im Interesse der Geistesdiätetik der Jugend, den fremdsprachlichen Unterricht, angemessen der Geistesstärke 9—10jähriger Schüler, mit der entsprechend leichten französischen Sprache zu beginnen, ein Verfahren, das von den Männern der Wissenschaft gut

geheißen wird und sich in der Praxis in In- und Ausland erprobt.

4.

Durch diese von der Theorie und Praxis empfohlene Reihenfolge der Erlernung fremder Sprachen wird es möglich, besser als bisher für den sehr großen Prozentsatz von Schülern der Mittelschulen zu sorgen, die keine gelehrte Laufbahn ergreifen wollen, ohne das Bildungsniveau der leitenden und führenden Stände herabzudrücken. Denn

5.

Auf einem gemeinsamen lateinlosen Unterbau, der thunlichst lange den Uebertritt von einer Schulart zur andern offen hält, erhebt sich ein sich gabelnder Oberbau, das humanistische Gymnasium und das Realgymnasium

Diejenigen Schüler, welche Anlage und Neigung haben, können auf den humanistischen Gymnasien die alten Sprachen und die alte Literatur insoweit pflegen, als die neueren Bildungselemente gebührende Berücksichtigung finden, während wiederum für Liebhaber und dazu Beanlagte auf den Realgymnasien neben Latein die modernen Bildungselemente eine ähnliche Stellung einnehmen, wie dort die alten Sprachen.

6.

Das Absolutorium beider Gymnasien berechtigt zu allen Hochschulstudien.

7.

Die Freunde der Schulreform wollen also weder Radikales, noch etwas, das der Pädagogik widerstreitet. Sie sind der Meinung, daß das Ziel aller Mittelschulen nur eines sein kann:

> Heranbildung einer Jugend, die erfüllt von religiös-sittlichen Grundsätzen, gelernt hat, treu und gewissenhaft einst in der Stellung, die ihr geworden, sich den großen Aufgaben der modernen Kulturmenschheit zu widmen.

Das Studium der alten Literaturen liefert dazu einen Beitrag, aber keineswegs einen hervorragenden.

Neue historische Vorträge und Aufsätze.

Von Dr. K. Th. Heigel.

(20 Bogen.) 8°. 1883. Preis ℳ 6.—. In Halbfranzband ℳ 8.—.

Inhalt: Die Wittelsbacher in Schweden. — Ludwig I von Bayern und Martin Wagner. — Die Hochzeit Friedrich V. von der Pfalz. — Die deutsche Kaiseridee seit den Befreiungskriegen. — Marschall Wrede. — Von Küstrin bis Rheinsberg. — Wahrhaftiger Bericht über ein anno 1467 zu München abgehaltenes Freischießen. — Christian von Mannlichs Memoiren. — Andreas Hofer. Christine von Schweden in Innsbruck. — Censurwesen in Altbayern. — Das Tagebuch Kaiser Karls VII. — Nymphenburg.

Aus dem wissenschaftlichen und künstlerischen Leben Bayerns.

Von Dr. Ludwig Trost, kgl. bayer. Legationsrath.

Preis ℳ 3.—. In eleg. Halbleinenband ℳ 4.—.

Inhalt: Die Pflege der Geschichte durch die Wittelsbacher. — Der bayerische Schatz. — Zur Geschichte der den historischen Fresken in den Münchener Hofgarten-Arkaden beigesetzten Aufschriften. — Die Grundsteinlegung der Allerheiligenhofkirche in München. — Drei Briefe des Joseph Frhrn. von Hormayr zu Hortenburg an den König Maximilian II. von Bayern. — Das Sanktuarium des Königs Maximilian II. von Bayern. — Zur Erinnerung an Hermann von Schmid. — Gedichte aus dem Nachlasse Hermann von Schmid's. — Schlußwort. — Alphabetisches Inhalts-Verzeichniß.

Die Wittelsbacher.

Eine Festschrift zum 700jährigen Jubiläum des Hauses Wittelsbach.

Von Dr. K. Th. Heigel.
Professor der Geschichte an der Universität München.

Mit 20 Holzschnitten, in eleganter Ausstattung.

In illustrirtem Umschlag gebunden mit Leinenrücken Preis ℳ 1.—.

Druck von J. P. Himmer in Augsburg.